El atizador **5.** ***Para la reflexión.*** ¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad? César Cascante **7.** **Educar, tarea política.** Gonzalo Romero Izarra **18.** **Escuela, conocimientos y ciudadanía en la era de la globalización capitalista.** NicoHirtt **25.** **La historia y sus lecciones en la era de la globalización: entre la ciencia y la ideología.** Manuel Álvaro Dueñas **34.** **Voces como coces** **39.** **De nuestros barrios** **83.** **Poesía** **115.** **Relatos desde el callejón** **118.** **Hemos visto** **123.** **Hemos leído** **126.** **Hemos oído** **129.**

ASOCIACIÓN CULTURAL Gandela

Rescoldos

Rescoldos

revista de diálogo social

1er semestre 2005 - nº 12 - 5 €

Educar: tarea política

Educar: tarea política

Rescoldos

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Luis Espinosa Marquina
Olga Espinosa Val
Rubén F. Montero Mendizábal
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org
www.nodo50.org/candela

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Rubén Montero Mendizábal

Fotografías
Marian Sala y Javier Sanz

Ilustración de portada
Luis Espinosa

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2005

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.

Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos

revista de diálogo social
1er semestre 2005 - nº 12 - 5€

Educar: tarea política

Para la reflexión

¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad? 7
César Cascante

Educar, tarea política (Diez preguntas encadenadas
para reconstruir la relación escuela-sociedad) 18
Gonzalo Romero Izarra

Escuela, conocimientos y ciudadanía en la era de
la globalización capitalista. 25
Nico Hirtt

La historia y sus lecciones en la era de la globalización:
entre la ciencia y la ideología 34
Manuel Álvaro Dueñas

Voces como coces

Discapacidad. Esa otra realidad.
Integración residencial, laboral y social 39
José Ignacio Sánchez García

O'pelouro 55
Marian Sala y Javier Sanz

Todo crimen es político
Entrevista con el jurista brasileño Nilo Batista. 60
Traducido por Antonio Oria de la Rueda

Una educación que nos dé vida 78
José Luis Corzo

Ezequiel 80
Daniel Jiménez

De nuestros barrios

Plataforma de la escuela pública de Vallekas 83

Una historia simple: el día a día del CP "Juan Gris" de Villa de Vallecas 91
Juan Carlos Briñas Bordallo, Carlos Rodríguez Legido, Jenaro Porras Carrasco, Elsa Osaba Baïlo

El negocio de l@s niñ@s delinquid@s
Un capítulo reciente de la reforma en Zaragoza 103
Daniel Jiménez y Javier Ichaso

Soluciones para los inexpulsables 112
Colectivo "Desobedecer la Ley, Convivir sin Racismo"

Relatos desde el callejón

Cáceres 2012.
Una Semana Santa 118
Antonio Oria de la Rueda

Hemos visto 123
Globalizaciones cinematográficas: miradas uniformadas y de resitencia
María Luisa Ortega Gálvez

Hemos leído 126

Hemos oído 129

Poesía

¿Diálogo? 115
Henar (José Callejas) y Mª Esperanza Párraga Granados

El atizador

Educar: tarea política, así hemos querido titular esta nueva entrega de Rescoldos, la número 12. Y, como siempre, no es por casualidad, porque efectivamente estamos convencidos de que la educación siempre lo es, siempre tiene un objetivo, un porqué, un para quién e incluso un contra quién, hasta para aquellos que no son conscientes de ello, hasta para aquellos que pretenden mostrarse neutrales. Recordando a Freire, las técnicas y métodos educativos no pueden disociarse del "sueño posible". Se hará por tanto imprescindible, para quienes nos planteemos en serio la tarea educativa, reflexionar sobre el para qué educar y desde dónde hacerlo, si no queremos ser dóciles amaestradores al servicio del mercado.

En esta línea, los artículos que en este número componen la sección para la reflexión tratan de aproximarse a esas preguntas fundamentales: Nico Hirtt nos acerca a los problemas de nuestra escuela actual, la escuela de la globalización capitalista, inquiriendo ¿preservaremos y desarrollaremos la escuela pública? o ¿dejaremos que la educación se vuelva el nuevo coto de caza de inversores e industriales en busca de mercados rentables a largo plazo? Por su parte, César Cascante en su artículo ¿Qué escuela? ¿para qué sociedad?, trata de dilucidar el currículo oculto de la escuela neoliberal y cómo hacer posible unas relaciones entre individuo, sociedad y escuela que se desarrollen no como un árbol jerárquico y competitivo que deberá dar sus frutos rentabilizados sino como un rizoma que crece y se enriquece en pensamientos y emociones, donde las diferencias sean posibles. Pero para ello es necesario no perder la memoria, y sobre esto reflexiona Manuel Alvaro en su trabajo La historia y sus lecciones en la era de la globalización: entre la ciencia y la ideología, un alegato sobre el papel de la historia como una herramienta de reflexión y construcción de pensamiento crítico.

En De nuestros barrios, recorreremos diferentes experiencias, desde Vallekas con la Plataforma por la escuela Pública y el colegio Juan Gris, que siguen como ellos dicen, dando la lata, pasando por Murcia y nuevas denuncias de la situación terrible que tienen que vivir las personas inmigrantes; hasta Zaragoza, donde un grupo de educador@s que trabaja con niñ@s delinquid@s nos presentan un capítulo reciente de la vida de los centros de reforma de menores en esta ciudad.

Las Voces como coces, nos zarandean presentando relatos llenos de vida: sobre los centros de atención a personas discapacitadas, la justicia brasileña, la experiencia que ya se ha convertido en todo un hito de la educación de O'Pelouro en Galicia, o la historia de Ezequiel, un muchacho que transita sus pocos años entre la comisaría y el centro de menores.

Y como broche final, nos acompañan en este número de verano las secciones y recomendaciones que nunca nos faltan, buena poesía, relatos desde el callejón, música y cine del mejor, y libros, de esos imprescindibles para seguir resistiendo y construyendo cooperación. Buena lectura.

¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad?

César Cascante
Profesor de la Universidad de Oviedo

"En el mismo acto de transformación social todas las personas somos filósofas no expertas, presuponiendo una visión del mundo, de lo que está bien, de lo que es justo, de lo que es detestable, de lo que la acción humana es o puede ser, de lo que constituyen las condiciones de vida necesarias y suficientes"

Judith Butler

Introducción

Las respuestas a las preguntas del título de este trabajo han sido elaboradas por el pensamiento liberal a partir de una concepción previa del ser humano. Los diferentes discursos elaborados por el pensamiento liberal parten de un sujeto naturalizado que caracterizan de una u otra manera, para después pensar qué sociedad es la que va a permitir su desarrollo. La educación será un medio concebido para que ese sujeto preexistente pueda incorporarse plenamente a esa sociedad en la que la naturaleza previa de los sujetos alcance su más pleno desarrollo.

Dada la concepción estratégica de sujeto, la de la sociedad, la de la educación y la de la escuela como institución social se convierte en una cuestión táctica para encontrar el mejor desarrollo del individuo.

Desde la concepción del sujeto del racionalismo iluminista a la del neoliberalismo este proceso no ha cambiado, lo que sí ha variado es la otorgada al sujeto preexistente.

A la concepción del individuo del liberalismo le corresponde una idea de la historia-mundo y de la educación para su acceso a la ciudadanía. Al

sujeto neoliberal otra distinta que se está convirtiendo en hegemónica.

Tanto la concepción de la escuela nacida del pensamiento ilustrado como la emergente surgida del neoliberalismo pueden y deben ser cuestionadas radicalmente. El proyecto educativo moderno, que incluye a ambas, nacido de esa condición preexistente del sujeto está mostrando sus limitaciones para contribuir a sus propósitos de creación de ciudadanía.

En las siguientes líneas me propongo desarrollar cuál es el planteamiento de escuela y sociedad nacidas de estas dos variantes del pensamiento liberal para, después, abrir un camino alternativo que parte de lo que algunos autores postmodernos han llamado la muerte del sujeto, la muerte de ese sujeto preexistente, que abre nuevas posibilidades para concebir otra sociedad y otra escuela en permanente construcción.

El discurso educativo liberal ilustrado

El discurso educativo nacido del racionalismo iluminista parte de la concepción de un sujeto preexistente al que se le atribuye una naturaleza universal. Se trata de un sujeto dotado de una razón universal, una razón que tiene su máxima expresión en el paradigma científico del positivismo lógico. El principal enemigo de esa racionalidad es la ignorancia en forma de falta de instrucción, de superstición, de ideología (como falsa conciencia) o los sentimientos que nublan la razón.

La historia-mundo es concebida como la búsqueda de una sociedad en la que sea posible el reinado de la razón. Una sociedad en la que las cuestiones sociales se resuelvan sobre la base de esa razón universal, en donde los sujetos racionales puedan encontrar las condiciones para elegir informadamente el mejor argumento. Una sociedad, en definitiva, en la que la naturaleza otorgada al ser humano pueda ser expresada.

La historia tiene un sentido progresista. La organización social más avanzada es la llamada sociedad democrática occidental. Una sociedad que se organiza en lo político a través de elecciones periódicas en las que los ciudadanos eligen a sus representantes entre los partidos políticos que concurren a ellas.

La educación es uno de los medios fundamentales para el desarrollo inicial de la razón. La educación es concebida como necesaria para alcanzar la condición de ciudadano. Su misión es trasladar a las mentes de los educandos los conocimientos científicos básicos para que puedan alcanzar la condición de tales. También la de poner en contacto a los futuros ciudadanos con la cultura elevada como genuina expresión de lo humano para que desarrollen su espíritu. En definitiva, se trata de un paso necesario para que la naturaleza esencial y universal de los seres humanos pueda alcanzar el suficiente desarrollo como para que los alumnos puedan ser considerados ciudadanos una vez que terminen con éxito la educación obligatoria.

Tanto la concepción de la escuela nacida del pensamiento ilustrado como la emergente surgida del neoliberalismo pueden y deben ser cuestionadas radicalmente.

En la medida en que la psicología ha ido descubriendo al niño y cuales son los mecanismos evolutivos y de aprendizaje de los alumnos el proceso se va haciendo más complicado[1] . Para poder enseñar con éxito es necesario conocer las etapas de desarrollo universales de los seres humanos, sus modos, también universales, de aprender, y organizar la enseñanza según dicten esos conocimientos.

Las teorías evolutivas de Piaget, las del aprendizaje significativo de Ausubel, y otras tantas que parten de una concepción esencial y por lo tanto universal de los aprendizajes, sirven

de referencia para el quehacer docente. La sociología explica el contexto, es decir el escenario, en el que se desarrolla el aprendizaje. Un contexto que solo puede favorecer o contaminar negativamente el proceso[2].

Los problemas de la educación no son por lo tanto de dirección o de sentido. Se conoce en lo fundamental el sujeto a educar, el modelo al que se le quiere aproximar, los contenidos científicos, morales y culturales que se le quieren transmitir para que se incorpore a la sociedad democrática.

Queda, por lo tanto, el disponer de los suficientes medios para que todos los ciudadanos tengan una educación de calidad, una formación que neutralice los influjos sociales negativos para que la naturaleza preexistente del alumno se desarrolle adecuadamente; es decir, no se desvíe del camino proyectado en su naturaleza universal pudiéndose liberar de las ataduras que lo impidan.

Las variantes del discurso liberal y su concepción de la escuela tienen una línea común que parte del sujeto preexistente racional y bueno (racionalidad y bondad universales y ahistóricas)

La escuela, como institución social, es concebida como un invernadero en el conjunto social plagado de peligros. Un espacio y un tiempo en el que los alumnos deben encontrar el clima necesario para que su naturaleza se desarrolle. Un clima en el que prime la razón universal, los derechos humanos, el contacto con la cultura elevada y con la naturaleza. En definitiva, un clima en el que los niños crezcan rectos para que después sea más difícil que se tuerzan cuando salgan a encontrarse con los problemas, conflictos, luchas y miserias del mundo exterior[3].

Naturalmente las variantes del discurso educacional liberal son muchas y sus límites difusos. Desde las más tradicionales y conservadoras que consideran la escuela como el lugar donde los alumnos reciben simplemente contenidos en un contexto de rígida disciplina, pasando por las concepciones libertarias de la escuela en las que decisiones asamblearias son las que rigen, o aquellas de inspiración deliberativa o crítica en donde las cuestiones sociales tienen su entrada para ser desveladas por la razón informada.

Sin embargo, las variantes del discurso liberal y su concepción de la escuela y de la sociedad tienen una línea común. Una línea que parte del sujeto preexistente racional y bueno (racionalidad y bondad universales y ahistóricas) que la educación tiene que desarrollar con arreglo a su propia naturaleza para llegar a un ejercicio de la ciudadanía que apenas rebasa la concepción democrática dominante en los países occidentales[4].

En los bordes de este discurso están los discursos de la diversidad. Discursos que en ocasiones buscan la integración en la racionalidad universal (partir de las peculiaridades para llegar a lo universal) y en otras, cuando son identitarios, sustituyen al sujeto preexistente universal por un sujeto particular, también preexistente, sea este las minorías étnicas, los grupos oprimidos por su posición social (inmigrantes, proletariado, trabajadores precarios...) por su sexo (mujeres) o por su territorio e historia.

Para estos últimos discursos, también esencialistas, el proceso de construcción de la escuela y de la sociedad también está determinado por la naturaleza preexistente de los sujetos. Otra cosa es la consideración de estos grupos y de su cultura, muchas veces internamente heterogénea, como distintas miradas que descubren para los otros nuevas posibilidades de lectura de la realidad[5].

El discurso educativo neoliberal

En el discurso neoliberal el sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la cosmovisión neoliberal. Correspondiendo a la organización pos-fordista del trabajo, el sujeto educacional neoliberal es concebido como adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, mutable.

El sujeto preexistente neoliberal encuentra su realización en el esfuerzo competitivo, en la posesión de bienes materiales como justa recompensa a su esfuerzo y a las competencias adquiridas en su educación. La igualdad material se convierte, más allá de la igualdad de oportunidades iniciales, en el principal obstáculo para el desarrollo humano. Un desarrollo regido también por pautas universales que se corresponden con la concepción previamente establecida para todos los seres humanos.

El sujeto educacional neoliberal es concebido como adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, mutable.

La organización social debe responder a las características de este sujeto preexistente. Las sociedades igualitarias con escasas posibilidades de consumo, en las que el Estado interviene atenuando las desigualdades, no permiten la realización de los individuos.

La historia-mundo también es entendida en este sentido como un proceso que, tras experimentos de organización social fallidos por no ser adecuados a la naturaleza universal de los sujetos, ha alcanzado su momento culminante y definitivo (el final de la historia) con la sociedad capitalista de consumo.

Por fin, tras los errores del comunismo y la socialdemocracia, hemos alcanzado en los países capitalistas el modo de organización que permite el desarrollo de los individuos según su mérito y capacidad. El mercado es la expresión de la naturaleza humana universal.

Los problemas sociales son interpretados como una consecuencia del todavía insuficiente desarrollo del capitalismo de mercado. Todavía existen algunos países, reliquias del pasado, que persisten en el comunismo; otros todavía conservan sectores en los que el mercado no ha penetrado (educación, sanidad, transportes) como restos de las políticas socialdemócratas; y otros, simplemente, están esperando que el orden capitalista de mercado les llegue para alcanzar el progreso. Todos los problemas sociales (paro, baja calidad de la educación, ineficacia de los servicios, insuficiente crecimiento económico, etc.) encontrarían la vía de solución con más mercado, bastará el libre juego de la oferta y la demanda que permite la libre elección racional de los sujetos neoliberales. A la naturaleza previa del sujeto neoliberal universal le corresponde el orden social neoliberal universal.

Este orden liberal universal se inspira en la democracia mínima de Hayek (1985). Para el padre del neoliberalismo existen determinados temas que no se pueden someter a mecanismos democráticos por formar parte de lo esencial de la sociedad liberal. Uno de ellos es la existencia del mercado como base de la civilización occidental. La democracia, para Hayek, no puede poner en peligro la existencia del mercado[6].

Sin salirse de este marco, los partidos políticos se ofrecen a los electores como productos de consumo a través de campañas publicitarias. Para las siguientes elecciones, si el producto adquirido no ha dado los resultados esperados, se puede consumir otro de los ofertados. Es más, la forma genuina de participación, la que más naturalmente responde a la naturaleza del sujeto neoliberal, son las asociaciones que defienden intereses particulares de grupos de individuos (de madres y padres de alumnos, de profesores, de consumidores, de cazadores, de empresarios, de antiguos alumnos de..., de amigos del rifle, de jóvenes emprendedores, etc). Los partidos políticos debe-

rán recoger los intereses asociativos particulares para ser votados[7].

Las políticas educativas neoliberales, al igual que las desarrolladas en el terreno sanitario o en el de los servicios sociales en general, consisten, básicamente, en la introducción de mecanismos de *cuasimercado*[8].

En los *cuasimercados* la financiación del servicio educativo se realiza por parte del Estado y los clientes (empresas y estudiantes); los proveedores son los centros educativos de propiedad pública o privada que establecen contratos con el Estado para dar respuesta a las demandas de los clientes.

El Estado sigue sosteniendo económicamente la educación pero tiende a limitar su contribución exigiendo a los centros educativos la búsqueda de otras fuentes de financiación (a través de contratos con las empresas, pago de matrículas, etc.). La financiación estatal se distribuye a los centros, sean públicos o privados, según la demanda que éstos consiguen de los clientes mediante la presentación de sus ofertas en el mercado educativo.

El Estado sigue sosteniendo económicamente la educación pero tiende a limitar su contribución exigiendo a los centros educativos la búsqueda de otras fuentes de financiación.

Los centros de educación realizan contratos con el Estado en los que se especifican qué servicios son los que ofrecen. Aquellos centros que no cumplen lo especificado en el programa o no lo hacen al nivel de calidad requerido irán perdiendo clientes y al mismo tiempo financiación (menos dinero del Estado, menos dinero de las empresas y menos aportaciones de los padres). De esta forma se optimizará la oferta educativa mediante la selección de los centros que mejores servicios ofrecen al tener los clientes la capacidad de decisión mediante la elección del centro que le prestará ese servicio. En definitiva, la dinámica del mercado, un *mercado perfecto*, será la que vaya mejorando la *calidad* del servicio educativo.

Para que estos mecanismos de *cuasimercado* puedan operar son necesarias dos condiciones. En primer lugar, los centros educativos, sean públicos o privados, deben tener la necesaria autonomía para configurar su propia oferta educativa (diversos estudios, diferentes niveles de calidad, diversas vinculaciones con el mundo empresarial, etc.). Sin oferta educativa diferenciada no hay posibilidad real de elección por parte de los clientes. En segundo lugar, el cliente debe tener la posibilidad real de elegir entre las ofertas de los centros aquella que considere mejor inversión.

La autonomía de los centros incluye también otros muchos aspectos: la posibilidad de obtener recursos por sus propios medios, la utilización de los recursos de los que se dispone según crean conveniente, el establecimiento de convenios o acuerdos con todo tipo de entidades públicas o privadas, la flexibilidad en la contratación y régimen de trabajo de los profesores y otros empleados, la determinación de las titulaciones que le interesa ofertar con la consiguiente especialización en un determinado tipo de estudios o de clientes...

En definitiva, cada centro se convierte en una empresa financiada con fondos públicos, y otros recursos provenientes de su propia capacidad de autofinanciación, que ofrece autónomamente sus productos en el mercado educativo.

Por otra parte, para que el mercado funcione es necesario mejorar la capacidad de los clientes para la elección de oferta educativa. Desde luego se trata de acabar con la obligatoriedad de que los estudiantes acudan a un determinado centro.

Se orienta a los estudiantes dándoles una información de las ofertas educativas y de las posibilidades de acceder a ellas, se proporcionan ayudas para que los estudiantes-clientes puedan escoger el centro que deseen afrontando los gastos que sean necesarios. Con esta última finalidad se aumenta el número y cuantía de las becas y se crean otros mecanismos como los préstamos a los estudiantes.

El papel del Estado en los *cuasimercado*s es el de regular todos estos aspectos para conseguir que el mercado de la educación funcione. Precisamente para la mejor marcha del mercado va a ser para lo que el Estado se reserva el papel de evaluador del sistema educativo (a través de agencias).

La evaluación del sistema educativo es necesaria ya que se trata de un servicio sufragado en buena parte con fondos públicos y, por lo tanto, debe ser controlado. Pero la evaluación en este caso tiene también finalidades vinculadas con el funcionamiento del mercado educativo: es necesario que el Estado conozca si los contratos que establece con los centros de educación se cumplen y también proporcionar una información fiable al cliente para que éste pueda elegir entre la oferta educativa disponible más allá de la propaganda que realice cada centro. Con este fin las agencias de acreditación oficial realizan la tarea de evaluar, proponer acciones de mejora y, en su caso, proponer que el Estado retire la autorización para impartir una determinada enseñanza a un centro.

El establecimiento de unos indicadores de calidad que, además de considerar el rendimiento de los estudiantes, incluya otros aspectos y permita una evaluación homogénea de los centros y su clasificación por categorías de calidad se hace necesario para que el mercado funcione. La clasificación de los centros educativos debe ser pública para que los clientes la conozcan y elijan la oferta más adecuada; es decir, para que sean consumidores informados.

La clave, por lo tanto, de la institución escolar es que funcione con criterios empresariales y con arreglo a esto organice sus programas. La vuelta al viejo planteamiento de los programas basados en competencias ofrece buenas posibilidades para la mercantilización de la educación. Al resultar las competencias fácilmente evaluables numéricamente, resultan funcionales para establecer comparaciones entre los alumnos, los centros, e, incluso los rendimientos educativos de comunidades autónomas y Estados. Al mismo tiempo que facilita la evaluación del rendimiento del profesorado posibilitando el establecimiento de las necesarias diferencias entre los competentes y los que no lo son.

El papel del Estado en los cuasimercados es el de regular todos estos aspectos para conseguir que el mercado de la educación funcione

Por otra parte, los programas basados en competencias también facilitan la extensión de la educación y sus posibilidades de negocio. La necesaria estandarización requerida por la enseñanza mercantilizada a través de medios informáticos encuentra en los programas basados en competencias el recurso técnico apropiado. El mercado educativo y la incorporación a él de las grandes y pequeñas empresas encuentran, de esta manera, posibilidades ilimitadas de expansión a través de la educación para todos a lo largo de toda la vida.

En construcción permanente: el discurso educativo potscrítico [9]

En el afuera del discurso moderno basado en la existencia de un sujeto preexistente se sitúa el discurso postcrítico. Este discurso, al eliminar la referencia fija de la naturaleza universal de los sujetos y también el de las identidades plurales como esencias inmutables, ofrece la posibilidad de concebir la sociedad y la educación como un proceso

en construcción permanente con todas las inseguridades de la ausencia de un cimiento sobre el que edificar.

El edificio moderno se levanta con una lógica que parte del individuo para construir la sociedad y la escuela. ¿Qué ocurre si la relación se establece sin un centro, sin un origen, sin base? ¿Qué ocurre si estas relaciones entre sujeto, sociedad y educación las entendemos como un rizoma en vez de como un árbol asentado en sus raíces?

Desde el punto de vista postmoderno o postestructural el sujeto moderno esconde que se trata de una construcción social e histórica, característica de una época y unos territorios. El sujeto moderno, sea el liberal o el neoliberal, sólo existe como resultado de los aparatos discursivos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura. (Silva, 1997, p.277)

El sujeto es construido por los discursos sociales que actúan como dispositivos ópticos. Los discursos tienen una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan, que necesitan una de otra. Sin discursos no vemos, pero al mismo tiempo, cada uno de ellos, nos permite ver determinados aspectos y nos ocultan otros de la realidad interna y externa[10].

El sujeto desde su nacimiento es producto de discursos (sociales, siempre plurales y diversos, a veces antagónicos) que se reelaboran en un diálogo interior, que le constituyen en ese diálogo permanente hasta su muerte[11]. Algunos de esos discursos se nos ocultan en el inconsciente, otros se naturalizan en nuestra conciencia como si respondieran a la verdad objetiva[12].

Los discursos están preñados de emociones que no son separables de todo lo que nombramos de otra forma.

Cada discurso, o mejor lo que podemos identificar desde otro discurso como tal, no es más que un juego de saber-poder. Saberes y poderes elaboran discursos (hegemónicos o contrahegemónicos) que nos constituyen creando subjetividades diferentes en un proceso interminable e infinitamente complejo. No hay discursos que no sean parciales, situados, que puedan disponer un orden más allá de ellos mismos, que respondan a algo genuino, universal, ahistórico, trascendente, verdadero. La verdad de un discurso solo se puede establecer dentro del régimen de verdad en el que ese discurso se mueve[13].

Los discursos están preñados de emociones que no son separables de todo lo que nombramos de otra forma. No son más que miradas sentimentales nacidas de las voces que habitan nuestra mente, voces que fueron externas y que fueron reconstruidas en el diálogo interiorizador que nos constituye y que inevitablemente se proyectan sobre los demás constituyéndoles. Individuo y sociedad, mente y cuerpo, interioridad y exterioridad no son más que convenciones mutuamente constituyentes en un diálogo permanente lleno de malentendidos.

Sin sujeto preexistente la historia-mundo no tiene una línea de desarrollo que sirva de referencia para establecer su progreso Los seres humanos nos organizamos con arreglo a la pugna entre discursos, discursos que valoramos desde otros discursos más generales sobre el mundo (cosmovisiones) también en pugna, que les otorgan valor. Cada paso es una encrucijada de caminos que resolvemos provisionalmente por que es imposible detenerse. Solo los discursos hegemónicos sobre la organización social se presentan como racionales, como naturales.

Sin sujeto preexistente que sirva de referencia a lo social todo se vuelve política. La política no es solamente la organización de lo social con arreglo a la naturaleza preexistente de los individuos, la política no solamente se ocupa de lo público sino también de lo privado. La política, es decir las decisiones humanas, constituyen las subjetividades (no solamente las desarrollan) al mismo tiempo que deciden lo social sin patrones o límites preestablecidos. En cierto sentido todo es posible y depende de nuestras decisiones[14].

La organización social, desde esta perspectiva, no puede estar basada en la elección racional (la de una racionalidad universal o identitaria) o en el asociacionismo por intereses particulares. Necesita de mecanismos democráticos de base e igualitarios que permitan a todas las personas a nivel planetario la decisión permanente en cada momento. Mecanismos que nos incluyan a todos/as, en donde la representación se limite al mandar obedeciendo. Mecanismos que no están construidos sino que solo tienen un funcionamiento emergente a través de los *presupuestos participativos.*[15]

Desde la perspectiva de la muerte del sujeto preexistente la educación se abre a nuevas posibilidades al mismo tiempo que se sitúa, en su dimensión institucional, solamente como un nudo de la red democrática.[16]

Su misión fundamental es la de desnaturalizar los discursos dominantes, es decir, la de presentar el discurso del sujeto universal o el de las identidades particulares como un discurso más. La de presentar el autodenominado conocimiento científico como el discurso hegemónico vinculado a determinados intereses sociales y por lo tanto históricos. El de presentar la cultura culta como un discurso expresivo de grupos e intereses sociales.[17]

Se trata, por lo tanto, de hacer posible la diferencia sin cerrar la posibilidad a la articulación de los discursos, es decir sin caer en identidades esenciales.

Se trata, por lo tanto, de hacer posible la diferencia sin cerrar la posibilidad a la articulación de los discursos, es decir sin caer en identidades esenciales.[18] Para ello es necesario conocer discursos diferentes (dentro de un mismo campo de conocimientos, de expresiones culturales, de la ética), con sus diferentes concepciones del sujeto, la historia y el mundo actual. Y presentarlos en su dimensión lingüística-extralingüística es decir entrando en su valoración por sus efectos prácticos, no por su nivel de verdad que resulta inconmesurable.[19]

En este mismo sentido, vinculando la institución escolar con la democracia participativa o de base, los centros educativos no deben ser gestionados ni por el Estado burocrático, ni por los usuarios, ni por los clientes. Como todos los servicios sociales deben ser gestionados por toda la ciudadanía integradamente.

Integradamente en un doble sentido. Por un lado integradamente con todos los demás servicios e instituciones sociales que también son educativos (desde los servicios sanitarios, a los medios de comunicación y los mecanismos de gestión política participativa). Por otra, en un marco de decisión democrática participativa que abarque inte-

gradamente ámbitos cada vez más extensos de ciudadanía que no se limiten al distrito o al barrio. En definitiva, otra escuela es posible sólo si otra democracia más controlada por la ciudadanía y más globalizada, en una globalización alternativa, es posible.

Concebida la escuela como un nudo de la red social, los programas educativos postcriticos tienen que concebirse más que como programas como estrategias generales para enfrentarse a los problemas generales de la humanidad[20]. Pero no pueden hacerlo partiendo de un supuesto conocimiento verdadero y formular preguntas retóricas para desvelar la realidad oculta. Deben de partir de la diversidad de los discursos existentes en la vida cotidiana (incluso sobre cuáles son esos problemas de la humanidad) buscando las diferencias de visión entre los estudiantes, entre los profesores, en la ciencia, en el arte, en la cultura alta y baja, en la sociedad en general. Se trata de partir de la diferencia para deconstruir los discursos, para entrar en un diálogo auténtico e igualitario entre ellos, para valorar sus consecuencias políticas, en definitiva, para que el diálogo nos transforme y abra nuevas posibilidades de transformación de la sociedad.

Se trata de enseñar lo que no sabemos y aprender lo que ni siquiera imaginamos. Se trata de reconstruir los discursos que nos constituyen para encontrar su articulación con los que son diferentes, para organizar desde la diferencia la sociedad que queramos entre todos, sin que nadie oculte sus intereses particulares detrás de verdades preexistentes.

Otra escuela es posible sólo si otra democracia más controlada por la ciudadanía es posible.

A modo de epílogo para seguir discutiendo

Pensar qué escuela y qué sociedad queremos exige el esfuerzo de pensar nuestro propio pensamiento. Preguntarse si los puntos de vista desde los que hemos estado mirando la sociedad y la escuela siguen ofreciendo posibilidades de transformación social o son perspectivas más o menos agotadas.

Lo que he llamado discursos modernos de la sociedad y la escuela han constituido la perspectiva dominante desde la que hemos identificado los problemas y hemos tratado de encontrar soluciones. Desde ellos hemos concebido las reformas sociales y las escolares, desde ellos hemos tratado de producir ciudadanía y en ellas hemos vivido

Plantearnos la cuestión de si debemos seguir intentándolo por esos caminos o merece la pena emprender otros aunque no los conozcamos exige su desnaturalización, sin la cual no hay discusión propiamente política.

La respuesta que demos depende de dónde creemos que estamos y a dónde queremos llegar. Si estamos seguros de donde estamos y a donde vamos ¿para qué escucharnos? ¿para qué debatir? Sigamos caminando solos o en compañía.

Pero si no lo estamos, si nuestra seguridad es más aparente que real, si nos encontramos a veces solos, insatisfechos y desanimados, si queremos seguir hacia el sur aunque no sepamos exactamente a donde queremos llegar, quizás convenga abrirse a los demás, con los mínimos prejuicios posibles, para escucharnos.

Notas

(1) Utilizo aquí el verbo descubrir y el término complicado por oposición a inventar y complejo. Mientras que para el paradigma positivista el conocimiento científico descubre la realidad para el constructivismo radical la realidad se inventa, cuestión que está en la base del paradigma de la complejidad. Se puede ver a este respecto Foerster (1998)

(2) Sobre el papel del constructivismo psicológico se puede ver: Silva (2000a) (2000b) y Walkerdine (1995) (2000). Las etapas de Piaget culminan en el pensamiento formal que no es más que el positivismo lógico. Las teorías de Ausubel no son tampoco más que el positivismo lógico llevado al aprendizaje.

(3) La concepción de la escuela liberal acechada por los problemas sociales es mostrada en la película Hoy empieza todo de Bertrand Tavernier

(4) Excepto para las concepciones libertarias y marxistas liberales. Para las primeras el Estado, cualquiera que este sea, supone un obstáculo para el desarrollo del ser humano universal. Para las marxistas será el Estado burgués el que lo impedirá mientras que el Estado proletario favorecerá esa racionalidad universal.

(5) Estas distintas concepciones de la diversidad se han manifestado en una discusión muy interesante entre las distintas epistemologías feministas: la del feminismo igualitario, la de la diferencia sexual y la postestructural. Dos esclarecedoras aportaciónes a este debate desde la perspectiva de este trabajo son las de Bonder (2005) y Burgos (2005)

(6) Gentili (2000) tras hacer un recorrido por el concepto de democracia mínima de Hayek lo relaciona con los mecanismos de concertación en las reformas educativas

(7) No todas las asociaciones cumplen el mismo papel, pero en las sociedades de capitalismo neoliberal, incluso los sindicatos que históricamente han cumplido un papel más general, se van limitando a luchar únicamente por los intereses de sus propios afiliados, de su propio sector.

(8) El término de *cuasimercado* lo tomo de Whitty, Power y Halpin (1999). Desde 1990 he tratado de explicar en diferentes trabajos la orientación neoliberal de las reformas educativas de los años ochenta y sus consecuencias, entre estos trabajos cabe citar Cascante (1997) y (2000). Un análisis muy completo de las reformas educativas de la democracia en nuestro país y su progresivo acercamiento al mercado puede encontrarse en Rozada (2003). Esta misma orientación neoliberal está presente en la reforma universitaria para la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (Cascante, 2004)

(9) Utilizo este término en el mismo sentido que lo utiliza Silva (2001) es decir, como un enfoque que, sin negar las aportaciones de los planteamientos críticos, ofrece nuevas posibilidades de transformación.

(10) La concepción de discurso como lingüístico-extralingüístico es la que utilizan Laclau y Mouffe, por ejemplo en Laclau y Moffe (2000). Una concepción, a mi entender y tal como plantea Buenfil (2004), semejante a la de Foucault.

(11) La obra de Vigotsky complementada con la de Bajtin la entiendo en este sentido no esencialista. El importante trabajo de Werstch (1993) resulta una imprescindible aportación para esta interpretación.

(12) La aportación del psicoanálisis la entiendo tal y como la entiende Castoriadis, es decir como fuente de prácticas creativas situadas en los discursos inconscientes, más que como sujeción identitaria (Urribarri, 2002)

(13) Aunque para algunos modernos este planteamiento es producto del relativismo postmoderno, un autor como Quine (2002) ya lo planteó desde la lógica. Desde la lógica no hay una ontología más verdadera que otra, sólo hay ontologías rivales con diferentes discursos y presupuestos sobre lo real, comprometidas de diferentes modos con ello. La lógica puede intentar establecer una ontología de fondo o de trasfondo del juego global de aprehensión y conocimiento del mundo. Pero eso es todo. Desaparece así la búsqueda inveterada de una base segura del conocimiento en 'últimas fundamentaciones' filosóficas, en 'verdades eternas' necesarias, aprióricas y analíticas; metafísicas, en último término. Las cosas no son los datos sensoriales del empirismo. Sólo son identificables y cognoscibles desde el lenguaje, "a través del laberinto de la teoría intermedia" que este incluye. Las cosas son los nombres que les damos desde las categorías que van imbricadas ya en el lenguaje en el que tienen significados esos nombres. No hay conocimiento directo de las cosas que justifique ingenuamente la familiaridad de trato diario con ellas, su simple observación o experiencia. No podemos identificar sin más un portador firme de significado, un núcleo duro de significación, que fuera así traducible a lenguajes diferentes mediante palabras diferentes, en una especie de ideal atomista comunicativo. En general, las palabras y las frases no tienen significado y sentido sino en el interior de un lenguaje, es decir, de una teoría, de una ontología. Y sólo en ese interior una cosa puede considerarse real y reconocible como tal, en tanto significado de una palabra en una frase con sentido. (La semántica de la referencia, curiosamente, sólo es aplicable dentro del lenguaje).

(14) Utilizo el término política en un sentido similar a como lo utiliza Castoriadis (1990). La política a diferencia y por oposición a lo político, implica una institucionalidad que permite y promueve su propio cuestionamiento. Cuando aparece la política, hay un reconocimiento explícito de que la institución social, y por lo mismo, la ley no se fundan más que en la sociedad misma, son una obra humana sujeta a su propia capacidad crítica, que renuncia a toda pretensión de legitimidad externa a si misma.

(15) En este sentido los Presupuestos Participativos representan el surgimiento del nuevo orden democrático en el seno del viejo, en términos de Gramsci, donde ya empiezan a ejercer su poder y a mostrar que otro mundo es posible. El creciente desprestigio de la democracia existente como mecanismo de expresión de la voluntad de la ciudadanía, la contemplación de los partidos políticos, sindicatos y asociaciones como no representativos y dominados por una burocracia, sería la expresión del declinar del viejo orden democrático (puesto, por ejemplo, en evidencia en el intento de construir una Europa neoliberal a través de la llamada Constitución Europea). El papel del Estado, desde esta perspectiva de democracia de base o participativa, es el de hacer posible que esta democracia esté cada vez más generalizada.

(16) Un buen ejemplo de las posibilidades de libertad que se abren con la muerte del sujeto preexistente es el movimiento queer. Las identidades sexuales de hombre y mujer tenidas como universales ya han sido puestas en entredicho hace tiempo. El movimiento queer cuestiona todo tipo de identidades sexuales como las de homosexual y heterosexual, quedando la sexualidad como algo en construcción abierta a todo tipo de posibilidades. Sobre la relación entre el pensamiento queer y la educación puede verse Talburt y Steinberg (2005).

(17) En este sentido se mueve, en líneas generales, el heterogéneo campo de los Estudios Culturales.

(18) El proceso de intersubjetivación de los discursos es planteada por Laclau y Mouffe (2004) por medio del concepto de articulación como la creación de una nueva hegemonía en términos gramscianos. Hart y Negri (2004) desde la perspectiva de Deleuze, la plantean de forma distinta como creación de multitud a partir de las situaciones históricas que en el capitalismo postfordista se están dando.

(19) Un par de ejemplos de lo que quiero decir. El discurso de la economía neoliberal no es más que el discurso hegemónico de la denominada ciencia económica. Un discurso que como todos es situado ,parcial, ligado a intereses-poderes y basado en última instancia en algo indemostrable científicamente como es la existencia del sujeto universal neoliberal. Puede verse al respecto Etxezarreta, 2004. El discurso de la Teología de la liberación es también un discurso, como todos, basado en algo indemostrable como es la existencia de Dios y también situacional, ligado a intereses- poderes. Se trata de valorarlos por sus efectos prácticos y no por su nivel de verdad lo que resulta imposible sin entrar en el régimen de verdad de cada uno de ellos.

(20) Para la distinción entre programa y estrategia, puede verse el trabajo de Morin (1994) entre otros. La diferencia entre entender la enseñanza como programas o estrategias, tal y como entiende estos conceptos Morin, es una de las diferencias substanciales entre la mayoría de los discursos educativos liberales (programas) y los potscríticos (estrategias).

Referencias

BONDER, G. (2005): *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente, Mazorka.* Revista digital.Consultado el 6 de mayo de 2005 en http://rehue.csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debates8.html

BUENFIL BURGOS, R. N. (2004): *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso:Foucault y Laclau.* Consultado el 12 de julio de 2004 en http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N 2728/página n12.htm

BURGOS DÍAZ, E. (2005). "Sobre la transformación social. Butler frente a Braidotti". Riff Raff. *Revista de pensamiento y cultura*, 27: 144-61.

CASCANTE, C. (1997). "Neoliberalismo y educación (el futuro, que ya está presente, que nos preparan)". *Utopias. Nuestra Bandera,* 172 (2): 15-36.

CASCANTE, C. (2000). "Comprensivitat davant mercat educatiu". *Temps d´Educació,* 23 (Primer trimestre): 199-210.

CASCANTE, C. (2004). "La Reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3): 145-67.

CASTORIADIS, C. (1990). *El mundo fragmentado*, Montevideo: Altamira.

ETXEZARRETA, M. (Comp.) (2004). *Crítica a la Economía ortodoxa*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

FOERSTER, H. v. (1998). "Por una nueva epistemología". *Metapolítica*, 8 (2): 629-641.

GENTILI, P. (2000). "Pedagogía de la democracia mínima". *Kikiriki*, 55/56: 42-54.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2004). *Multitud*, Madrid: Debate.

HAYEK, F. (1985). *Democracia, justicia y socialismo*, Madrid: Unión Editorial.

LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2000). "Posmarxismo sin pedido de disculpas", en LACLAU, E. (coord.), 2000. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo,* Nueva Visión.

LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MORIN, E. (1994). La complejidad y la acción. En Morin E. *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa

QUINE, W. (2002). *Palabra y objeto*, Madrid: Herder.

ROZADA, J. M. (2003). "Las reformas y lo que está pasando. De como en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado", en ROZADA, J. (coord.), 2003. *Las reformas escolares de la democracia*, Ediciones KRK.

SILVA, T. T. da (1997). "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?", en VEIGA NETO, A. (coord.), 1997. *Crítica pos-estructuralista y educación*, Laertes.

SILVA, T. T. da. (2000a). "La deconstrucción del constructivismo pedagógico", en SILVA, T.T. da (coord.). *Las pedagogías, psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales,* M.C.E.P.

SILVA, T. T. da (2000b). "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales", en SILVA, T. T. da (coord.), 2000. *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, M.C.E.P.

SILVA, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum,* Barcelona: Octaedro.

TALBURT, S. y STEINBERG, S. R. (Comps.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, Barcelona: Graò.

URRIBARRI, F. (2002). "Castoriadis, Lacan y el postlacanismo. Notas para historizar el pensamiento psicoanalítico de Castoriadis". *Archipiélago*, 54: 31-40.

WALKERDINE, V. (1995). "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana", en LARROSA , J. (coord.), 1995. *Escuela poder y subjetivación*, La Piqueta.

WALKERDINE, V. (2000). "La infancia en el mundo post-moderno: La psicología de desarrollo y la preparación de los futuros ciudadanos", en SILVA, T. T. da (coord.), 2000. *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales,* M.C.E.P.

WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente*, Madrid: Visor.

WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación,* Madrid: Morata.

Educar, tarea política

(Diez preguntas encadenadas para reconstruir la relación escuela-sociedad)

Gonzalo Romero Izarra
Profesor Dpto. Didáctica Universidad de Alcalá y miembro de la Asociación Cultural Candela

Pocos días después del Tsunami en diciembre de 2004, algunos turistas ingleses se bañaban en una playa de Indonesia y bebían sus cócteles refrescantes protegidos por una alambrada detrás de la cual cientos de huérfanos alargaban implorantes las manos en medio de una escombrera de cadáveres. Las agencias inglesas, para no perder demasiado dinero, habían abaratado los viajes a la pobre tierra martirizada y los turistas habían aprovechado las ofertas. Según sus propias declaraciones: estaban "ayudando a reconstruir el país". Lo "reconstruían" entre risas, bajo el sol, gozando plácidamente de unas merecidas vacaciones, sin que el dolor colindante alterase sus digestiones. (Santiago Alba, en Gara. Julio 2005)

La educación nos induce y nos conduce, nos potencia en orden a un fin: la liberación comunitaria, el compromiso solidario, el crecimiento en libertad y sociabilidad. Esta es la raíz de la naturaleza humana.

He querido titular este artículo "educar, tarea política", pese a tener claro que ambos términos, educación y política son, prácticamente, una misma cosa: una acción educativa nos lleva a hacer política (de polis, ciudad, espacio referencial de convivencia para los seres humanos), y la política (la aportación a lo comunitario, con plena autonomía, de la cultura, de la vida, de la organización) es una forma de hacer pedagogía.[1] La pedagogía, entonces, no puede quedar al margen de la crítica social, de la participación del ser humano en su polis.

Si la digestión del ciudadano occidental, arquetipo de inalterabilidad, no se altera ante la barbarie de la guerra, ante el destrozo de la hambruna creciente, ante la catástrofe del oleaje, porque hay que salvaguardar inalterada nuestra"forma de vida", la tarea se torna urgente: establecer los puentes entre ambas palabras "activas". Cómo se dan la mano, hoy, educación y política para cons-

truir un espacio y un encuentro dialógico y razonable en el seno de la polis. Por qué, para qué y cómo alterar(nos), tomando partido en el "tablero" de la relación: nuestros actos, nuestra forma de relacionarnos, de alimentarnos, de consumir, de vivir el tiempo de ocio... ¿tienen que ver con los resultados de precariedad, hambre y muerte que genera esta sociedad global?

Escribo este decálogo de interrogaciones no para estudiar ambas palabras por separado sino para intentar descubrir dialogando, su íntima relación en un contexto estructural sustentado por el capitalismo globalizado.

¿Nacemos educados y educadas?

Nacemos insertos en un contexto de relaciones. Para bien y/o para mal entramos en este mundo "penetrados" de nudos de sensaciones y pulsiones, de sonrisas y/o de lágrimas, de gritos, de susurros, de hambre y de sed, de caricias, que serán o no satisfechas, incorporando así a nuestro primer acervo cultural un conjunto de experiencias con las que va a alimentarse nuestra personalidad futura. La mayoría de la humanidad no va a poder superar estos primeros estadios. No hay derecho a la vida para ellos y ellas. No por falta de manos que acunen, sino por el absoluto desprecio a la vida ajena de los gestores del mundo "civilizado". A millones de niños y niñas, nacidos en territorios preñados de riqueza robada manu militari, se les prohíbe acceder a la posibilidad de pasar al siguiente escalón del crecimiento biológico y mental.

A quienes hemos/han tenido la suerte de haber superado este primer "corte", la relación educativa debería ir tensionando la distancia ética entre el yo y el nosotros, entre el ser y el deber ser. Nos debería aportar las luces necesarias para saber mirar a nuestro alrededor. Una mirada para *educir*, extraer del yo las potencialidades virtuosas convertidas en actos. La educación nos induce y nos conduce, nos potencia en orden a un fin: la liberación comunitaria, el compromiso solidario, el crecimiento en libertad y sociabilidad. Esta es la raíz de la naturaleza humana.

¿Dónde mirar para entender nuestra naturaleza?

En la polis. La polis (ciudad) es donde *mi* mirada se hace *nuestra*. Ahora bien, el concepto de polis que aquí referimos no es una realidad cerrada, acabada, legislada por unos gobernantes elegidos. La polis es el espacio donde se convive y es parte de la naturaleza en que el ser humano vive. Esta ciudad es un espacio de relaciones, la posibilidad de nombrar, comunicarnos, dialogar, con otro cercano, prójimo, porque convivo con él. Comparto mis emociones, establezco el límite de mis deseos en virtud de la relación con mis próximos... La política es el ajustamiento de esa con-vivencia haciendo posible una relación armónica y justa con los demás y conmigo mismo. Politizar es edificar simultáneamente persona y comunidad. La persona es un dentro que necesita un fuera, a la vez que un fuera que necesita un dentro. Hacer política es administrar el bien común, regenerar el ámbito colectivo de la convivencia. Allí donde vislumbro el goce de la libertad. Una perversión solipsista de la polis hoy, es lo que llamamos mercado capitalista global.

La libertad de los demás, lejos de restringir o de negar mi libertad es, por el contrario, su condición necesaria y su confirmación.

Pero, si en el mercado capitalista ¡yo puedo elegir!... entonces, ¿tengo libertad?

"Yo sólo soy libre cuando todos los seres humanos que me rodean son igualmente libres. La libertad de los demás, lejos de restringir o de negar mi libertad es, por el contrario, su condición necesaria y su confirmación. Me vuelvo libre, en el verdadero sentido, sólo gracias a la libertad de los demás: cuanto mayor es el número de personas libres que me rodean y más profunda, más grande y extensa su libertad, más profunda y mayor se

torna la mía. Por el contrario, es la esclavitud de los seres humanos la que establece una barrera para mi libertad, su bestialidad implica la negación de mi humanidad porque, lo repito nuevamente, sólo puedo considerarme una persona verdaderamente libre cuando mi libertad, o sea mi dignidad y mi derecho humano... es reflejada por la conciencia igualmente libre de todos los seres humanos y vuelve a mí confirmada por el asentimiento de todos. Mi libertad personal, así confirmada por la libertad de todos los demás, se extiende hasta el infinito"[2].

La pregunta de este segundo punto del decálogo nos la hizo un alumno universitario de Magisterio al tratar de analizar algunos "relatos sobre las políticas educativas neoliberales". Observamos la diferencia entre el "tener libertad" de la cuestión referida y el alegato "ser libre" de Bakunin.

Una de las características más observables y evidentes es cómo se ha interiorizado en nosotros el hecho de que todo se compra y se vende. Yo "tengo" en la medida en que adquiero con dinero algo. Las palabras del mercado, el lenguaje del mercado capitalista ha penetrado en nuestras conciencias y se revelan en nuestros actos cotidianos. Esta confusión del lenguaje ha penetrado también en las políticas educativas neoliberales, introduciendo mecanismos de cuasimercado[3], en donde la financiación del servicio educativo se realiza por parte del Estado y de los clientes (empresas y estudiantes).

Desde el escaparate universitario esto se ve con una cierta claridad: los proveedores son los centros educativos universitarios (universidades o centros de educación superior) de propiedad pública o privada que establecen contratos con el Estado para dar respuesta a las demandas de los clientes. Esto está perfectamente captado por gran parte del alumnado y profesorado, asimilado en su lenguaje y acción, porque para que el mercado funcione necesita desarrollar la capacidad de elección de oferta educativa de los clientes. Cada uno de ellos y ellas lo que fundamentalmente ha tenido que hacer ha sido competir incluso consigo mismo para llegar a su asiento universitario.

Pero los efectos de esta realidad son los que son: la acentuación en los últimos veinte años de la desigualdad en el sistema educativo, los centros educativos que tienen más demanda, como apunta Cascante, y certifican uno tras otro los estudios realizados al respecto, seleccionan a sus estudiantes con el fin de obtener más altos rendimientos, cumplir sus contratos, obtener buenas evaluaciones y recibir un mayor caudal de fondos públicos y privados. Esta situación afecta también de lleno al profesorado al precarizar los puestos de trabajo, disminuyendo su estabilidad.

Así está penetrando en la polis estudiantil el lenguaje del mercado. La libertad, entonces, no es entendida como la capacidad para elegir entre el bien y el mal. Es un neolenguaje que puede llegar a justificar la barbarie y la guerra para mantenernos asidos a las "ventajas" de una invasión de terror y muerte. Ganamos nosotros, pierden ellos. La libertad en el mercado globalizador, también en el espacio escolar, es compatible con la eliminación de los obstáculos exteriores que impiden satisfacer el propio deseo[4].

Sabedores de la homogeneización en "nuestra identidad consumidora", ¿qué tarea política tiene la escuela?

Nuestra identidad consumidora desprecia las más de las veces las consecuencias que el hecho de consumir con desafuero tiene sobre la mayoría de los seres humanos. Instituye además uno de los más complejos retos que la escuela tiene ante sí: una globalización que utiliza sus lenguajes para uniformizar, mientras nos sentamos frente a los rostros de la diversidad cultural.

Y esto tiene su impacto sobre nuestra vida cotidiana y la de los niños y niñas que acuden a la escuela. Afecta tanto a nuestro conocimiento del

mundo y a nuestras expectativas como a nuestra forma de ver y percibir la variedad de los comportamientos humanos y, en consecuencia, afecta a la forma de vernos a nosotros mismos. Así, las escuelas al igual que los espacios urbanos de la polis en los que habita gran parte de la población mundial, se vuelven espacios complejos sometidos a tendencias y procesos muchas veces contradictorios: tenemos enfrente al otro, el diferente cultural, cuya relación con él o ella puede ser una posibilidad educativa o bien una frontera que alimente nuevas formas de exclusión.

La escuela debería abordar la diversidad poniendo en diálogo nuestras identidades en el privilegiado espacio de reunión que es la escuela. Construir relatos que las definan, estudiando aquello que nos une y comprendiendo las experiencias que nos separan.

Para esto es necesario que la escuela pública se atreva a ser educadora. Una escuela que desee llegar más allá de la fragmentación de los saberes, apostando por la gestación de espacios de conocimiento para el estudio real del contexto donde se producen las desigualdades humanas y sociales, superando en la relación democrática, los enormes prejuicios existentes frente al diferente.

Como apunta Terrén[5], y desde el punto de vista de la tarea a desarrollar por las escuelas en este contexto de desigualdad, conviene tener muy presente que la diversidad cultural es un fenómeno global que debe ser abordado localmente, por lo que siempre es preciso tener en cuenta en su planteamiento ambas dimensiones. Escuelas públicas como espacios de oportunidades para hacer contrapeso frente al incremento en el empeño por asociar diversidad con exclusión. Se trataría, de poner en práctica nuevos proyectos de alfabetización, para leer con valentía y en común las claves de este "nuevo" mundo.

Escuelas públicas como espacios de oportunidades para hacer contrapeso frente al incremento en el empeño por asociar diversidad con exclusión.

¿Qué métodos tendrán que aprender los profesionales de la educación?

De Freire[6] aprendimos que cuando tuvo que habérselas con el problema de los programas de alfabetización, nunca los redujo a un conjunto de técnicas y métodos. No es que quisiera minimizar su importancia, pero los métodos y técnicas, que por supuesto son imprescindibles, se van creando y recreando en su continuo contacto con la realidad. Lo que le parecía a Freire es que el profesor debía adoptar una postura definida con respecto a la opción política. Esto, que puede parecer a priori para muchos bienpensantes profesionales de la enseñanza, una bofetada a la pretendida opción por la neutralidad en la profesión, lo que significa es que es necesario optar por valores y principios y mantener una postura clara en relación con el "sueño posible" que se persigue. Técnicas y métodos no pueden disociarse de ese "sueño posible".

Siguiendo con Freire, "si un profesor opta, por ejemplo, por la modernización capitalista, los programas de alfabetización no pueden ir más allá, por una parte, de enseñar a la gente a leer textos prescindiendo de su contenido, y por otra de aumentar sus posibilidades de vender su fuerza de trabajo en lo que ha dado en llamarse, y no por casualidad, el "mercado de trabajo". Si el profesor opta por otra solución, la labor principal del programa de alfabetización consistirá en ayudar(nos) a descubrir la importancia no de saber leer textos alienados o alienantes, sino de construir la historia y a la vez ser transformado por ella.

Cuando desaparece la frontera entre pensamiento y lenguaje por un lado y realidad por el otro, leer un texto exige una lectura del contexto social en el que surge. No basta con entender mecánicamente el significado de *Eva vio el viñedo*. Es necesario también conocer la posición que ocupa

Eva en el tablero social, quién trabaja el viñedo y quién se beneficia de ese trabajo." Para este viaje alfabetizador podemos prescindir incluso de los libros de texto que suelen ignorar este contexto tan natural, tan humano, tan político, tan moral.
También lo decía Freire[7], "los que defienden la neutralidad de los programas de alfabetización pueden no errar al acusarnos de activismo político porque intentamos dilucidar la realidad en el contexto de un programa como éste. Pero al mismo tiempo, también faltan a la verdad al negar la vertiente política de sus propios esfuerzos por enmascarar la realidad."

Sin "recetas" aplicables, ¿podrán las escuelas responder al reto de educar?

Lo que está en juego, a mi juicio, en todo este necesario proyecto dialógico escuela-sociedad es algo concreto, presente y cotidiano como es la capacidad de nuestros espacios locales (y la escuela lo es) para permitir el libre desarrollo de sus cada vez más diversos habitantes en condiciones de mayor igualdad y respeto. No trato de responsabilizar únicamente a la escuela de ello, pero sí de dotarnos de esta posibilidad y aprovecharla. Aprovechar la capacidad del instrumento de socialización que es la escuela para fusionar la vida de personas que cohabitamos en un mismo espacio. Terrén[8] aporta algunas ideas al respecto al preguntar ¿cómo realizar esta fusión y qué debe fundirse, qué debe sólo articularse, qué debe apreciarse y qué debe combatirse? No hay recetas universalmente aplicables a todos los contextos locales. Pero sí hay perspectivas y proyectos suficientes, sin embargo, para observar que la clave de saber reconstruir las escuelas como comunidades interculturales no está en urdir un nuevo consenso en el que todos y todas podamos llegar a pensar lo mismo, sino en ganar un espacio de confianza y respeto recíproco en el que poder deliberar abiertamente y sin constricciones nuestras diferencias.

Para este menester se hace preciso entender el conflicto como consustancial a la convivencia humana y, cuando aparece en ese espacio que definimos como aula, tratar de asumirlo, trabajarlo, dialogarlo y mediar en él si es preciso. En lugar de desertar del mismo, o evitarlo impunemente arrojando fuera de la escuela a los alumnos que entendemos que lo provocan para que otros se encarguen de "solucionarlo" ejecutando una labor más jurídico-policial que educativa.

¿Hacia la construcción de un nuevo lenguaje cuestionante y vinculante?

De lo dicho hasta aquí podemos deducir que la educación ahonda las raíces en la búsqueda de relatos hechos en la convivencia para la construcción de un nosotros y nosotras frente a la descripción del "otro" como problema[9]. El "otro" como problema es una de las descripciones más tozudamente alterada que utiliza el lenguaje del capitalismo mercantilista global para ocultar las desviaciones comportamentales a que estamos sometidos los individuos atravesados por la competitividad que señala al otro como un competidor.

La educación ahonda las raíces en la búsqueda de relatos hechos en la convivencia para la construcción de un nosotros y nosotras frente a la descripción del "otro" como problema.

Esta realidad necesita ser cuestionada si nos importa el presente y el futuro de lo que llamamos humanidad. El lenguaje que homogeniza y oculta causas y consecuencias de este estado de cosas necesita ser cuestionado. La educación debería rendir homenaje a la capacidad para aprender en común. Un aprendizaje sensible para aproximarnos al mundo, que hemos llamado contexto, contarlo, narrarlo, participar y comprometerse con él.

La invulnerabilidad del individualismo debe ser confrontada con la vulnerabilidad de la coopera-

ción comunitaria, que es mucho más que el sumatorio de las acciones individuales de un grupo que se junta para lograr un fin. Es una multiplicación de posibilidades para todos y todas que nos permitirá comprender, siquiera comprender, en una dimensión complementaria a las razones, el devenir emocional de nuestro interlocutor, enriqueciendo la información disponible acerca del contexto en el cual ocurren las relaciones humanas.

¿Y de quién, entonces, es la responsabilidad de educar?

¡De las familias! responden inmediatamente muchos profesionales de la enseñanza ante este mediático panorama de inseguridad, conflictos aparentemente inevitables, aumento del fracaso escolar y abandono de las aulas durante el periodo obligatorio de enseñanza... ¿Quién puede poner en duda esta afirmación, reconociendo al ámbito familiar el primer lugar, el primer logos de socialización del ser humano? Pero vayamos un poco más allá en la reflexión. Responsabilidad significa, etimológicamente, saber responder a determinados hechos, reconociendo las causas y consecuencias de las acciones que los condicionan. El aparato capitalista de comunicación masiva[10] refleja sobre los receptores (también sobre las familias de los niños y niñas que acuden a la escuela pública, familias con un notable nivel de precariedad en el empleo, cuando no de paro, conflictividad, ausencias, etc) registros emocionales distorsionados.

Educación, es decir, la formación de niños y niñas para ser personas capaces de ser libres y practicar el bien, en lugar de personas decentes que siguen las normas del mercado y del estado sin interrogarse por las consecuencias.

Más allá del reflejo de la realidad, está la reflexión sobre la misma. Con esto no quiero obviar la responsabilidad de las familias en la implicación educativa de sus hijos e hijas. Quiero hacer notar que un espacio de socialización privilegiada como es la escuela pública no puede hacer dejación de la responsabilidad profesional y social que tiene sobre la tarea educativa. Se hace necesario, por justo, tender la mano hacia esa familia si lo que pretendemos es dotarnos de experiencias cotidianas de apoyo mutuo, para superar el miedo del reflejo simbólico que utiliza el lenguaje mediático. Un lenguaje que no reflexiona, insisto, esa realidad. Muchas de esas familias están insertas también en una especie de modernidad avanzada[11], han captado lo que supone un duro golpe para la tarea educativa y socializadora: que la producción social de riqueza comporta ineludiblemente la producción social de riesgos. El nivel de tolerancia a la existencia de injusticia y exclusión social -crecientes hechos sociales objetivos de progresión cuantificable- aumenta.

A las familias, entonces, ¿podemos pedirles que sean ellos los únicos responsables de educar a la par que dilucidan qué está suponiendo este hecho sobre el crecimiento y formación integral de sus hijos e hijas? ¿Será un buen lugar la escuela pública para acercarnos juntos, profesionales y familias a estudiar las consecuencias de esto? ¿No estaremos obligados los enseñantes, profesionales de la enseñanza, maestros, maestras... a implicarnos en estas cuestiones (qué estamos ganando, qué estamos perdiendo), formando parte de nuestra tarea "educadora"? ¿Estaremos mejor colectivizando nuestros con-textos, intentando llegar con nuestra reflexión compartida donde no pueden llegar un notable número de familias por sí solas? Igual descubrimos más aliados y menos enemigos.

¿Educar... para qué?

A estas alturas del relato podemos ir resumiendo a modo de conclusión compartida, en palabras de Agustín Morán[12]: "Educación, es decir, la formación de niños y niñas para ser personas capaces

de ser libres y practicar el bien, en lugar de personas decentes que siguen las normas del mercado y del estado sin interrogarse por las consecuencias de exclusión e inseguridad que estas normas producen. La razón y la inteligencia como herramientas para establecer nuestros propios fines y moderar nuestros propios deseos superfluos, teniendo en cuenta las necesidades de los demás y los límites de la naturaleza, en lugar de utilizarlas como instrumentos para satisfacer nuestros deseos individuales por encima de todo.

Política, es decir, la formación de personas éticas. La felicidad como el placer de hacer el bien y la pedagogía como la repetición de acciones buenas como base del aprendizaje que permite disfrutar haciendo el bien.

(...) Con estos principios no se solucionan los problemas por arte de magia, no se disuelve la guerra, la violencia, el mercado, el estado, el daño producido por quinientos años de razón instrumental, ni las secuelas de una humanidad explotada, degradada y envilecida, prisionera de la violencia y de la lógica del mal, que es la lógica del capitalismo. Sin embargo, al producir una ruptura teórica con los paradigmas de la explotación y el dominio, los avances conseguidos formarán parte de la solución y no parte del problema. Establecer una tensión entre el ser y el deber ser, adentrándonos en un mundo incierto sin leyes teológicas que garanticen nada de antemano, es el vertiginoso ejercicio de la libertad colectiva, de la recuperación del protagonismo en la protección social y los cuidados de las personas, de la deliberación como experiencia democrática radical, de la constitución de sujetos sociales que se autodeterminan colectivamente, del poder constituyente, como fundamento popular del orden político y del acontecimiento revolucionario, como transformación local de las relaciones entre las personas y de éstas con la naturaleza, sin la cual, no hay cambio social popular".

... ¿? Pregunta, tú... sigamos preguntándonos juntos, juntas.

Y termino casi como empecé: no es posible la educación al margen del interés político, la acción política. Politizar es edificar simultáneamente persona y comunidad. La persona es un dentro que necesita un fuera, a la vez que un fuera que necesita un dentro. Meterse en política es humanizarse, porque hacer política es intentar construir el bien común, regenerar el ámbito de lo colectivo. Es la labor del ser humano, ni más ni menos.

Notas

(1) En el prólogo del libro de DIAZ,C. (1976). Escritos sobre pedagogía política, Alcoy. Marfil, existe una amplia teorización sobre la relación entre ambos términos.
(2) Este y otros textos se pueden encontrar comentados en BAKUNIN, M. (1973). El sistema del anarquismo. Selección de textos de G.P. Maximoff. Ed. Proyección. Buenos Aires.
(3) Un análisis riguroso sobre estas políticas educativas lo encontramos en CASCANTE, C. La Reforma de los planes de estudio. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3) (2004)
(4) Sobre esta cuestión podemos encontrar una interesante reflexión en MORENO, M. (1997) Cuando ganar es perder. Reflexión ética sobre el neoliberalismo. Salamanca. ACC.
(5) TERRÉN, E. (2004). Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social. Madrid. Catarata. P. 13 y ss.
(6) FREIRE, P. (1976). "Are literacy programes neutral"? en : Leon Bataille (dir.) A Turning Point for Literacy. Oxford, Peergamon Press, 1976, pp. 195-200. (Actas del Simposio Internacional sobre Alfabetización, Persépolis, Irán, 3-8 de septiembre de 1975.
(7) FREIRE, P. (op. cit).
(8) TERRÉN, E. (op, cit). Págs. 14 y ss.
(9) SOLA, C y CHINGA, H. Del otro como problema a la construcción del nos-otros, abordan el tema desde una reflexión sobre el síndrome de Asperger (http://www.nodo50.org/candela/altavozarticulos.php)
(10) Término usado por JIMÉNEZ, D. (2005) en un estudio titulado "El aparato capitalista de comunicación masiva como gestor simbólico de riesgo". En http://www.nodo50.org/candela/altavozarticulos.php
(11) Ibid. Pág. 7 y ss.
(12) MORÁN, A. (2005). Globalización, precariedad(es), general intellect y poder constituyente. www.nodo50.org/caes. Pág. 3

Escuela, conocimientos y ciudadanía en la era de la globalización capitalista

Nico Hirtt[1]
Profesor de educación secundaria
Miembro de APED (Appel pour une école démocratique), Bélgica

.... es la edad cósmica frente a cuya puerta entreabierta estamos, y nos dice el sabio que ahora habrá un cambio de vía , y sobrevendrá una modificación profunda en la cualidad humana del hombre.

Cuando tuvieron lugar los foros sociales europeos en Florencia, Paris y Londres, se dedicaron numerosos debates a la enseñanza. Se trató sobre todo de las amenazas de privatización y, de manera más global, de la mercantilización de la educación. Esta problemática está lógicamente en el centro de las preocupaciones del personal docente, estudiantes, madres y padres de alumnos e investigadores de todo el planeta favoreciendo su implicación y militancia: ¿preservaremos y desarrollaremos la escuela pública? o ¿dejaremos que la educación se vuelva el nuevo coto de caza de inversores e industriales en busca de mercados rentables a largo plazo?

Tras este debate crucial, se dibuja sin embargo una encrucijada más fundamental y, para decirlo todo, más importante: poder acceder a los conocimientos. ¿Qué es lo que hay que aprender en los albores del siglo XXI y quién debe aprender?

Esta doble pregunta tiene que ver con la resolución de dos grandes contradicciones. En primer lugar, la que opone los conocimientos portadores de ciudadanía crítica a otros conocimientos, en particular, a los que aseguran la "empleabilidad" en el mercado laboral. En segundo lugar, la contradicción entre la voluntad de democratizar la escuela, desarrollar una educación igual para

todas y todos y la realidad de un sistema educativo estratificado, jerarquizado, donde la selección toma las formas de una selección social. Como último punto de análisis, esta doble pregunta nos remite a una única problemática fundamental: ¿Para qué sirve la escuela?

De antemano tenemos que dividir esta pregunta en dos partes: en primer lugar, ¿cuál es el papel que deseamos para la escuela?, y a continuación, ¿cuál es su papel efectivo?

La escuela democrática

¿Cuáles deberían ser nuestras expectativas en cuanto al sistema educativo? Cuando hablo de "expectativas" me refiero a las de los trabajadores y explotados de los pueblos del Tercer Mundo así como a todos los que se alinean en el campo de la lucha contra la injusticia social, las desigualdades Norte-Sur, el despilfarro de los recursos del planeta, las amenazas de guerra y el racismo.

La respuesta, de todos modos, deberá elevarse muy por encima de las simplezas habituales acerca del "desarrollo de la persona" o de la "preparación para el mercado laboral". En nuestra sociedad, el trabajo y las riquezas son objeto de una competición sin piedad. Cierto es que los que se benefician de la mejor educación tienen estadísticamente las mejores oportunidades para acceder al empleo o a parcelas de felicidad que pueden esperar lograr con este estatuto laboral. Así pues, la mejora de las oportunidades de todos o de algunos, no puede constituir una política ya que no cambian en nada el volumen de empleos o de riquezas disponibles. La educación determina en cierta medida quién será rico y quien será pobre; pero no puede en ningún caso cambiar directamente la parte proporcional de ricos y pobres.

Lo que esperamos de la educación no puede ser dictado por consideraciones individualistas. Lo que necesitamos es un acercamiento colectivo basado en las preguntas realmente urgentes que se pueden plantear hoy a la Humanidad.

Lo que esperamos de la educación no puede ser dictado por consideraciones individualistas. Lo que necesitamos es un acercamiento colectivo basado en las preguntas realmente urgentes que se pueden plantear hoy a la Humanidad.

Partamos entonces del problema de la pobreza extrema que priva a miles de millones de seres humanos del acceso a la vivienda, alimentación, agua potable y cultura. Planteémonos nuestra educación, la de nuestros hijos e hijas desde el punto de vista de los 1500 millones de personas que deben tratar sobrevivir con menos de un euro al día. Tomemos como punto de partida de nuestras reflexiones el intercambio desigual que, más allá de la deuda del Tercer Mundo, es fuente de las desigualdades entre Norte y Sur. ¿Acaso sabemos, por ejemplo, que el "coltan", ese mineral esencial en la fabricación de centenares de millares de transistores que componen los microprocesadores de nuestros potentes ordenadores, está extraído, principalmente en el Congo y Ruanda, por trabajadores que ganan menos de 50 céntimos de euro al día? Reflexionemos pues sobre el papel de la escuela tomando en cuenta el agotamiento de los recursos naturales, la destrucción de la biosfera, las amenazas de cambios climáticos graves. En resumidas cuentas, pensemos en la educación en función de una única pregunta clave: ¿Cómo acelerar el fin de un sistema económico que conduce la Humanidad a la miseria y a la guerra?

¿"Otro mundo es posible"? Cierto es, incluso es preciso y con carácter urgente, pero eso no nos caerá del cielo. Será necesario en un primer momento pensarlo pero -también lo demostraron los Foros Sociales- aún estamos muy lejos de conseguirlo. Habrá que desarrollar las estrategias de cambio, llevar a cabo largas y difíciles luchas

sociales y políticas, y también, y sobre todo, ¡habrá que construir un día este nuevo mundo de una vez por todas! Esto conlleva organización, movilización y determinación, además de plantear la necesidad de la puesta en marcha de conocimientos. Si pretendemos que las decisiones, las luchas y finalmente el funcionamiento del nuevo mundo sean democráticos, estos conocimientos deberán ser igualmente compartidos universalmente.

La rebelión no basta. Por ese motivo necesitamos una escuela que pueda aportar a la mayoría y, especialmente, a quienes serán los explotados, los excluidos, los proletarios de mañana, un amplio bagaje de conocimientos generales en historia, ciencias, economía, cultura tecnológica, filosofía, matemáticas... ya que sin estos conocimientos no se podrá entender el mundo complejo en el que vivimos y, sin comprenderlo, no lo podremos cambiar.

Consideremos por ejemplo el problema de la agresión contra Irak y su ocupación. No se puede entender el alcance de este conflicto sin una comprensión clara de al menos dos cosas: el capitalismo y la energía.

El capitalismo sólo se puede comprender plenamente a través del estudio del marxismo, lo que claramente no se hace en la escuela. Pero ese estudio se ve ampliamente facilitado si desde un primer momento se tienen conocimientos de historia, filosofía y economía. Déjenme lanzar en el mar de nuestro consenso esta piedra que suscitará, sin duda, muchos remolinos: pienso incluso que las clases de ciencias humanas que se imparten hoy en día en las escuelas de enseñanza general, si están repletas de ideología burguesa, de mentiras sobre el movimiento obrero, de conceptos económicos unilaterales, pero que valen sin duda más que la ignorancia cuando se trata de entender el capitalismo. Cuando era niño, en Bélgica, me inculcaron la geografía física del Congo. La finalidad era ideológica: teníamos que identificar ese territorio con la madre patria. Hoy en día, los jóvenes belgas ya no aprenden nada acerca del Congo. Al fin y al cabo, pienso que estábamos mejor armados entonces para entender lo que supuso la explotación colonial de ese gigante africano y en qué benefició el desarrollo del capitalismo belga.

En cuanto a la energía, esa es la clave de la guerra que se prepara Para entender los objetivos estratégicos de los Estados Unidos, hay que saber lo que es la energía y el lugar esencial que ocupa en las relaciones técnicas de producción. Hay que entender por qué no se puede producir energía sino tan sólo trasformarla. Hay que saber cuáles son las fuentes existentes y potenciales, dónde se ubican, quién las controla y cómo este control se ha ido estableciendo a lo largo de la historia. Es preciso saber hasta que punto las reservas están mermadas y a qué ritmo se están agotando. En resumidas cuentas, es necesario estudiar física y química (y por lo tanto matemáticas), tecnologías, geografía e historia.

Es preciso entender el mundo, pero entenderlo para cambiarlo. La acción que cambia el mundo y que permite construir otro implica no sólo conocimientos sino también competencias múltiples.

Es preciso entender el mundo, pero entenderlo para cambiarlo. La acción que cambia el mundo y que permite construir otro implica no sólo conocimientos sino también competencias múltiples. No basta con saber leer y escribir, es necesario poder acceder a textos de análisis complejos y ser capaz de redactarlos. Es importante poder comunicarse en diferentes idiomas utilizando todos los recursos mediáticos, artísticos, informáticos y tecnológicos. En el marco de cada Foro Social Europeo observamos de qué manera la torre de Babel de los idiomas constituye un obstáculo en el intercambio de las ideas y en la unificación de las acciones.

La escuela democrática con la que sueño es esa que aporta dichos conocimientos a la gran mayoría. Sin embargo, bajo el régimen de la escuela actual, estos conocimientos de alto nivel se distribuyen de manera desigual. En la hipótesis más optimista, se puede suponer que menos de una tercera parte de la juventud europea, que cursan una enseñanza secundaria general hasta la edad de 18 años, tiene acceso a estos amplios conocimientos y competencias. Los pesimistas asegurarán que incluso en esta educación hace tiempo ya que la degradación del nivel ha cerrado la puerta a conocimientos consistentes. Lo más probable es que entre los institutos de elite, dónde se concentran los hijos e hijas de la burguesía, y los de las afueras y barrios periféricos, dónde los públicos son llamados "difíciles", se reproduce siempre la misma injusticia: la de la apropiación por la clase social de los ricos de los conocimientos portadores de comprensión y de posible trasformación del mundo.

La escuela responde a funciones esenciales de la sociedad capitalista y aparece históricamente como un desarrollo necesario, (...) de un sistema global cuya existencia se extiende a lo largo de varios siglos

La escuela capitalista

Esta reflexión nos conduce al segundo aspecto de la problemática del sentido de la escuela: ¿Cuáles son las funciones de esta escuela en la sociedad capitalista?

Se imponen dos comentarios preliminares. En primer lugar, e incluso si esta distinción es rara vez explícita en las estructuras de la educación, hablamos aquí de la escuela del pueblo (o para el pueblo, si se prefiere) y no de la escuela reservada a los hijos de la burguesía. Hablamos de la escuela primaria y del tronco común de secundaria en donde exista. Hablamos de enseñanza técnica y profesional. Hablamos de los institutos generales frecuentados por la clase "popular". Hablamos incluso de la universidad, pero sólo porque recoge a los hijos e hijas de las clases sociales menos favorecidas.

En segundo lugar, no hay que confundir las funciones de la Escuela y los discursos dominantes sobre Escuela. Estos últimos nos hablan de educación cívica, de igualdad de oportunidades, de "empleabilidad" para todos. Estos discursos no se desvinculan de las funciones pero sí tienen un carácter ampliamente ideológico: constituyen un conjunto de tesis destinadas a justificar y/o a camuflar una realidad que se desarrolla en función de determinantes propios, independientes de este discurso. En otras palabras, hablamos aquí de las funciones objetivas de la Escuela. La palabra "función" debe ser entendida en un sentido cuasi-biológico. Nuestras piernas tienen por función la de permitirnos caminar, aunque nadie haya tenido nunca el propósito de dotarnos de ellas con esta finalidad. Las piernas, como respuesta a una función esencial a la supervivencia del cuerpo (desplazarse para buscar alimento o para huir de un depredador, para ir al trabajo o para desfilar en una manifestación), son el fruto de una evolución necesaria, no del cuerpo sino de la especie humana. Del mismo modo, la escuela responde a funciones esenciales de la sociedad capitalista y aparece históricamente como un desarrollo necesario, no de una sociedad capitalista dada, en un momento dado, sino de un sistema global cuya existencia se extiende a lo largo de varios siglos.

En lo esencial, la función de la escolarización de los hijos del pueblo en la sociedad capitalista es la de reproducir las condiciones sociales, ideológicas y económicas que permiten a esta sociedad seguir desarrollándose. Esta reproducción, en el sentido estricto, tal como lo entendía Bourdieu, no es más que un aspecto forzosamente parcial de esta función global.

El primer aspecto de dicha reproducción es el de la socialización. Para vivir en la sociedad mercantil, consumir y reproducir su fuerza de trabajo en ella, el ser humano debe disponer de cierto número de conocimientos y competencias mínimas. Algunas se adquieren habitualmente en la familia: uno aprende a lavarse, vestirse, hacer su cama, cocinar y alimentarse, coger el tren o el metro. Otros conocimientos, cuya importancia aumenta con la tecnicidad y la complejidad creciente de las relaciones sociales, necesitan estructuras más formales: la lectura, la escritura, el cálculo, el dominio de sistemas de unidades físicas y monetarias, la interacción con una interfaz informática. No se trata sólo de conocimientos sino también de reglas morales y de comportamiento: comer limpiamente, vestirse decentemente, hacer su cama (hacerla de verdad), expresarse educadamente, obedecer, respetar la propiedad de los demás y el medioambiente. La lista, claro está, no es exhaustiva.

Los montones de cadáveres de la Primera Guerra Mundial son testimonio ante la historia de la feroz eficiencia de la escuela primaria del pueblo como máquina ideológica del Estado.

La función de la socialización es, históricamente, la primera de las funciones de la escolarización del pueblo. Ya a finales del siglo XVIII, durante el proceso de la urbanización y de la industrialización, los dos grandes lugares tradicionales de la socialización se fueron debilitando: el aprendizaje en casa de un maestro y la gran familia rural. Paralelamente, las nuevas relaciones sociales se volvieron más complejas, la miseria creciente en las ciudades abocaba a masas de niños al vicio y a la delincuencia, y Victor Hugo concluía, con toda la burguesía clarividente: "abrir una escuela es cerrar una cárcel".

Pero a partir de la segunda mitad del siglo XIX, un peligro mucho mayor que el del bandolerismo o de la mala educación de los niños de las calles nace, crece y amenaza a la sociedad burguesa. "Un fantasma recorre Europa", el de la clase obrera, en lo sucesivo organizada y pronto armada por la doctrina marxista. La Comuna de Paris, en 1871, es un como un trueno para las clases dominantes. El problema es mucho más serio si tenemos en cuenta que la tormenta retumba también hasta en las fronteras. El reparto de las colonias y el control de los mercados industriales hacen inevitable la confrontación entre las grandes potencias. Se va a necesitar carne de cañón y se sabe en lo sucesivo cuan fácil es que los fusiles se vuelvan contra uno. La escuela se encargará pues de amaestrarlos, disciplinarlos, inculcarles el amor a la patria y el odio al comunismo. Desde l'Yser hasta Alsacia, de los Balcanes hasta el Báltico, los montones de cadáveres de la primera guerra mundial son testimonio ante la historia de la feroz eficiencia de la escuela primaria del pueblo como máquina ideológica del Estado. La escuela se ha vuelto así un aparato de Estado destinado a reproducir lo que Jules Ferry llamaba "los valores que importan a su conservación".

Después de la Gran Guerra los progresos en tecnología y de la industria comienzan a necesitar, en una proporción limitada pero creciente, una mano de obra más cualificada. Una vuelta a las antiguas formas de aprendizaje ya no es posible: los conocimientos evolucionan a partir de entonces demasiado rápido y las estructuras de la empresa "taylorizada" no se prestan a ello. Nacen pues escuelas técnicas y profesionales por doquier. En ellas se integra lo mejor de los hijos e hijas de la clase obrera con el fin de convertirlos en obreros cualificados, técnicos, empleados y funcionarios de los que la sociedad precisa. Es la era de la "promoción social" a través de la escuela. Ésta se vuelve un instrumento esencial en la (re)producción de las fuerzas del trabajo. Pero también en su selección y jerarquización.

Este movimiento se acelera después de la segunda Guerra Mundial. En el contexto de un creci-

miento económico fuerte y duradero, el capitalismo padece un déficit constante de mano de obra cualificada. La demanda es tal que los hijos de las clases populares se precipitan en masa en las escuelas secundarias, imbuidos de sus convicciones, habiendo comprobado sus padres veinte años antes que una escolarización secundaria exitosa ofrece oportunidades reales de ascensión social. Impulsado por esta doble demanda desde abajo (familias y jóvenes) y desde arriba (empresarios), el Estado prolonga la escolarización obligatoria, desarrolla y financia cada vez más ampliamente la enseñanza secundaria y superior. Reservada antaño a las elites y a una pequeña proporción de la clase obrera, la función de reproducción económica asegurada por la Educación, se extiende de ahora en adelante a todos.

¿El obrero instruido no se vuelve demasiado exigente? ¿No hay riesgo de que su instrucción se vuelva contra su patrón, incluso contra el sistema?

En algunos lugares, el movimiento es decidido y consecuente. Se traduce entonces por la creación de escuelas únicas, "renovadas", de "comprehensive schools", de troncos comunes de más o menos larga duración. En otros lugares, el miedo o las fuerzas de las capas sociales más reaccionarias de las clases dirigentes hacen que se preserve una división precoz en distintas ramas educativas. Pero en todas partes la selección se opera, en lo sucesivo, en el seno mismo de la educación secundaria: la selección que era positiva, basada en el mérito, se vuelve negativa, basada en el fracaso, y, como por un singular milagro pedagógico, esta selección se mantiene como una selección social: por más que todas las niñas y todos los niños, sea cual sea su origen, entren en una escuela formalmente igualitaria, siempre son estadísticamente los mismos los que salen de ella cargados de conocimientos que les permiten comprender el mundo y (no) cambiarlo. La escuela se vuelve igualmente, tal como el matrimonio y la herencia, un elemento crucial de la "reproducción" en el sentido que le da Bourdieu: la reproducción intergeneracional de las desigualdades de las clases sociales. Se vuelve también, en el plano ideológico, el medio para justificar esas desigualdades.

Tal como lo podemos comprobar, las funciones de reproducción reservadas a la Escuela capitalista no están fijadas. Su contenido y sus relaciones mutuas evolucionan hacia el desarrollo de las fuerzas productivas. Estas funciones no son tampoco monolíticas. Están repletas de contradicciones que entran a menudo en conflicto con otras necesidades de la sociedad capitalista. El niño o la niña que pasa demasiado tiempo en la escuela, ¿no priva acaso a la industria de una mano de obra dócil y extremadamente útil para algunas tareas? ¿El obrero instruido no se vuelve demasiado exigente? ¿No hay riesgo de que su instrucción se vuelva contra su patrón, incluso contra el sistema? ¿Los gastos crecientes en educación no pesan demasiado en los presupuestos del Estado, y por lo tanto sobre la fiscalidad? ¿La financiación pública de una educación de masas priva al capital del acceso a un mercado particularmente rentable?

La escuela en la era de la globalización

¿Y hoy en día? ¿Qué ocurre con las funciones de la escuela en la era de la globalización y de la "sociedad del conocimiento"? ¿Qué evoluciones del sistema educativo resultan de este nuevo entorno económico y qué tienen que ver con nuestro punto de partida, con nuestra expectativa de una escuela que proporcione conocimientos que permitan "comprender el mundo para cambiarlo"?

Veamos antes de nada cuál es ese contexto. Podemos resumir sus aspectos esenciales –al menos para comprender la evolución de la ense-

ñanza– en tres puntos: exacerbación de las luchas competitivas, dualización social, inestabilidad e imprevisibilidad crecientes.

La exacerbación de las luchas competitivas que se traduce en la multiplicación de las quiebras, reestructuraciones, deslocalizaciones, en el movimiento caótico de los mercados financieros y en la carrera hacia delante en la mundialización y la globalización, lleva a los Estados a apoyar al máximo los esfuerzos de las empresas nacionales o regionales con vistas a mejorar su carácter competitivo. Tratándose de educación, esto significa dos cosas. En primer lugar, su adecuación progresiva a las necesidades de la industria y de los servicios mercantiles, así como su instrumentalización en beneficio de la competencia económica. En segundo lugar, y debido a la reducción de las cargas fiscales (realizadas aquí también en nombre de la competitividad de las empresas y de la rentabilidad del capital), se asiste a una reducción o a una limitación del crecimiento de los gastos en educación. Estos dos desarrollos no dejan evidentemente de ser profundamente contradictorios. ¿Cómo se puede disponer de una enseñanza que apoya al máximo la competitividad económica y, al mismo tiempo, hacer que ésta sea menos costosa? Tal es, hoy en día, la forma principal de las contradicciones de la Escuela capitalista. Su resolución pasa por tomar en cuenta las otras dos características esenciales del entorno económico y social: su imprevisibilidad y su dualización.

Numerosos estudios han demostrado que la demanda de mano de obra tiende a polarizarse con, por una parte, un fuerte crecimiento en volumen de los empleos altamente cualificados (ingeniería, informática, biotecnologías...) pero, por otra parte, un crecimiento tan fuerte, o más, de los empleos que sólo necesitan un bajo nivel de formación especializada. Estos últimos son sobre todo empleos precarios y de baja remuneración salarial. La adaptación de los sistemas educativos a un mercado laboral de este ámbito significa su estratificación y jerarquización. No importan las formas: se puede aumentar la selección de manera formal, volviendo a ramas educativas jerarquizadas o reforzando su especificidad y los procesos de selección que conducen a ello. Del mismo modo, se puede realizar esta división de la enseñanza a través de medidas de desregulación que favorecen el desarrollo desigual en un marco formalmente igualitario. La evolución real de los sistemas es mucho más sensible en sus determinantes objetivos que en sus opciones políticas.

Por fin, la inestabilidad y la imprevisibilidad del entorno económico conducen a favorecer modos de regulación ágiles, basados en la flexibilidad de los actores y de los sistemas, en detrimento de las reglamentaciones centralizadas o planificaciones. ¿Acaso (no) se sabe qué conocimientos serán necesarios mañana en la vida laboral? No importa: limitémonos a aportar a todos las competencias pluridisciplina-

res comunes así como la capacidad de adquirir a lo largo de la vida nuevos conocimientos en función de las necesidades de la empleabilidad y de la competitividad.

En estas condiciones, la educación tiende a evolucionar en el sentido de una desregulación creciente, al mismo tiempo en sus estructuras, sus modos de gestión y sus contenidos. Esta desregulación crea las condiciones favorables al desarrollo desigual, permite diferenciar la oferta educativa, reducir los costes delegando la gestión de la austeridad a nivel local, hace posible, gracias a una flexibilización creciente, y fuerza (por el juego de la competencia) la adaptación del sistema a las expectativas fluctuantes del entorno económico. Finalmente, esta desregulación vuelve la educación más abierta a una conquista por los mercados: los 2000 millones de gastos mundiales en educación presentan un atractivo considerable a los ojos de los inversores puesto que la "desfinanciación" de la enseñanza pública y la competitividad para el empleo, estimulada por la evolución dual del mercado laboral, preparan las condiciones favorables al desarrollo de la oferta de enseñanza privada.

No habrá sociedad democrática sin una escuela democrática y no habrá escuela democrática sin una sociedad democrática. Del mismo modo que no hay huevos sin gallinas, ni gallinas sin huevos.

Perspectivas

No son necesarios largos análisis para comprender de qué manera la evolución actual de los sistemas educativos es contraria a las aspiraciones que enunciábamos más arriba. ¿No queríamos el acceso de todas y todos a amplios conocimientos portadores de comprensión del mundo y de eficacia en la acción militante? Nos orientamos por el contrario hacia una selección reforzada y, para la mayoría de los jóvenes, hacia la reducción de la educación al rango de competencias mínimas exigidas para su inserción en los empleos precarios y poco cualificados.

Sin embargo, ¿hemos de vernos en una situación desesperada?, Si la escuela que enseña a cambiar el mundo es imposible, siempre que este mundo no haya cambiado, nos encontramos efectivamente en un impasse. ¿Entonces qué? ¿Nos quedamos de brazos cruzados y esperamos?

No habrá sociedad democrática sin una escuela democrática y no habrá escuela democrática sin una sociedad democrática. Del mismo modo que no hay huevos sin gallinas, ni gallinas sin huevos. Y sin embargo hubo un tiempo en el que no había ni gallinas ni huevos. Lo que falta a estas ecuaciones es tomar en cuenta las dinámicas que estas contradicciones pueden generar.

El capitalismo no puede socializar, adoctrinar, formar sin a su vez instruir. Al constituir una clase obrera numerosa y disciplinada, el capital forja su propio enterrador, decía Marx. Pero hace más que eso. Al enseñar al enterrador a reproducir su fuerza de trabajo en la sociedad moderna, la escuela le enseña también a leer, a escribir; al inculcarle el amor por la patria o el respeto de la democracia burguesa, le hace descubrir la historia, rompiendo así con la idea de que las relaciones económicas y sociales son inmanentes y eternas; al trasmitirle los conocimientos y las competencias que harán de él un trabajador productivo, le enseña las ciencias que forjan una visión del mundo racional y materialista; al formarlo en las tecnologías modernas de la comunicación, con el fin de hacerle productivo y buen consumidor, le permite también utilizar estas tecnologías para preparar Seatle o Florencia. Esto es lo que hace que existan márgenes de maniobra haciendo que nuestro combate por la escuela democrática tenga un sentido.

Es posible que hayamos ido demasiado rápido. Tal vez hubiera sido preciso empezar recordando esto: la necesidad más fundamental del capitalis-

mo en materia de instrucción del pueblo es la de darle lo menos posible. Cuanto más instruido sea el pobre, menos aceptará su situación. Y sin embargo el capitalismo necesita de la Escuela por los motivos evocados más arriba. Tal es la contradicción fundamental de la escuela capitalista.

Tal como lo hemos subrayado más arriba, la forma actual de esta contradicción es la oposición entre la necesidad de una enseñanza que apoye mejor la competencia económica y la necesidad de reducir los costes del sistema. Aquí pues se encuentran los terrenos para la lucha: combatir la instrumentalización de la escuela al servicio de la competitividad (y de sus corolarios: flexibilidad y dualización), promover por el contrario el acceso a conocimientos de alto nivel, en una escuela pública y común a todas y todos, obtener una mejor financiación de la educación.

Una cosa es analizar para qué sirve la escuela, cuáles son sus funciones, y otra es decir lo que hace la escuela real. Si la escuela democrática tal como la deseamos es, en su forma plena y acabada, irrealizable en el marco del sistema económico y social actual (y con razón ya que pensamos esta escuela precisamente como un arma para cambiar el sistema), no es menos cierto que la escuela capitalista, en su forma plena y acabada, tampoco existe, nunca ha existido, y nunca existirá. A falta de de pensarlas dialécticamente, como lugares y encrucijadas de contradicciones, la escuela democrática y la escuela capitalista no son más que visiones idealizadas, sin relación con una realidad actual o por venir. No se trata de dos entidades exclusivas, sino de dos aspectos contradictorios de una misma realidad. Esto es precisamente lo que hace de la escuela un terreno de luchas cruciales. En los combates sobre los contenidos impartidos, sobre las estructuras del sistema educativo, la financiación de la educación, sobre las prácticas pedagógicas, se juega la correlación de fuerzas entre estos dos polos. Si cedemos, aunque sea marginalmente, en uno de estos puntos, reforzamos la alienación intelectual del pueblo y el papel de la escuela como aparato de reproducción del capitalismo. Si marcamos por el contrario algunos puntos y mejoramos la capacidad de acción de las clases explotadas, pondremos aún más al desnudo las contradicciones del sistema.

Así pues, la escuela democrática no es sólo un objetivo de lucha idealizada sino un proceso realmente en curso, es la transposición de la lucha de clases en el campo educativo.

(1) Traducido por Sandro Pineau

La historia y sus lecciones en la era de la globalización: entre la ciencia y la ideología

Manuel Álvaro Dueñas
Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid

La cultura de la posmodernidad está contribuyendo eficaz y dramáticamente a imponer un relativismo ontológico que pretende presentar como equiparable lo que es opinión, cuando no simple y llanamente ficción mal intencionada, y lo que es fruto de un proceso metódico de construcción del conocimiento.

Ignacio Ramonet se lamenta, a propósito de los actos que han jalonado el sexagésimo aniversario del final de la II Guerra Mundial, de que "la conmemoración mediática, lo mismo que las del año pasado referidas al desembarco de Normandía, la Liberación de París, y a finales de enero de 2005 la liberación de los últimos prisioneros del campo de exterminio de Auschwitz, privilegie lo espectacular y la emoción en menoscabo de la historia y de las lecciones que habría que extraer de ella."[1] Como ciudadanos, compartimos plenamente la observación de Ramonet, pero como historiadores, nos preguntamos a qué historia nos referimos y, sobre todo, dónde radica su magisterio.

La historia "maestra de la vida", juez implacable de los designios humanos, que absuelve y condena de manera inapelable, a la que Schiller elevó en 1784 nada menos que a la condición de "Tribunal del Mundo" (cfr. Koselleck, 2004: 63), ha sido vapuleada de tal manera por la propia realidad histórica, que se nos muestra irreconocible en su función pedagógica[2]. O los humanos somos muy malos alumnos o las interpretaciones de la historia en clave intencional hacen agua en su propio voluntarismo. ¿Acaso los ciudadanos yugoslavos hubieran evitado el terrible conflicto que desgarró los Balcanes si hubiesen extraído las lecciones adecuadas del convulso pasado de la región? ¿El

destino de Irak hubiera sido diferente si Busch, Blair y Aznar fuesen lectores aplicados de historia?, ¿de qué historia?.

La historia tampoco nos muestra el camino inevitable hacia ese mundo perfecto y sin contradicciones de las viejas, y obsoletas, concepciones teleológicas en sus diferentes versiones: burguesa (el mito del progreso continuo), proletaria (la esperanza del paraíso socialista) o neoliberal y conservadora (el delirante final de las ideologías y de la historia). El profesor Fontana (1992: 134-135) sostiene que "hemos sido educados en una visión esencialmente «optimista» del proceso industrializador" y que "lo malo de este «modelo» no es que minimice los sufrimientos que costó a sus víctimas, sino el hecho mismo de que nos lo sigamos planteando como «único», por lo menos en líneas generales". Fontana (1992: 142-143) propone eliminar de nuestra teoría de la historia la "vía única" y "aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas a partir de las cuales eran posibles diversas opciones". De no ser así, ¿cómo defender razonablemente que "otro mundo es posible"?.

O los humanos somos muy malos alumnos o las interpretaciones de la historia en clave intencional hacen agua en su propio voluntarismo.

Lo cierto es que cuando se invoca su condición de "maestra de la vida", habitualmente se aplica a la legitimación de apriorismos ideológicos y no a la construcción de un conocimiento crítico de los procesos históricos y la realidad social. La cultura de la posmodernidad está contribuyendo eficaz y dramáticamente a imponer un relativismo ontológico que pretende presentar como equiparable lo que es opinión, cuando no simple y llanamente ficción mal intencionada, y lo que es fruto de un proceso metódico de construcción del conocimiento. La tertulia le ha comido el terreno a la controversia científica, y no sólo por el avance de lo peor del "pensamiento único", sino porque es fácil sucumbir a la tentación del artificio retórico, del discurso efectista, y este es un mal que no parece distinguir adscripciones ideológicas. La izquierda debería reflexionar sobre la pobreza teórica, cuando no la trivialidad, de la que a veces hace gala su discurso, el cual pretende, además, ser alternativo. Sirva como ejemplo la potente ofensiva mediática revisionista que ha vuelto a poner en candelero los viejos mitos legitimadores del franquismo, desmontados en su momento por la historiografía académica (Reig, 1986 y 1999; Southworth, 2000; Moradiellos, 2004). Para combatirla no basta replicar con discursos y textos tan apriorísticos e ideológicos como aquellos, pero de signo contrario.

Como en el viejo chiste, frecuentemente se acerca el piano a la banqueta. Se pretende acomodar la realidad a un discurso ideológico previo y ajeno a ella. La ideología nos ofrece un entramado con el que comprender la realidad, pero se convierte en un lastre cuando se emplea para construir un artefacto legitimador que la niega o se aplica a justificar apriorismos que proceden más del mundo de los deseos que de la razón. No sirve de mucho convocar adhesiones sin alentar el conocimiento crítico, porque el discurso así construido se desmonta tan fácilmente como se construye, sobre todo si se dispone de un arsenal mediático aplicado a la tarea.

El conocimiento que genera la Historia como ciencia social no es una simple construcción ideológica, porque no lo son los procesos históricos que constituyen su objeto de estudio, ni la historiografía un conjunto de artificios literarios o legitimadores. En tal sentido resultan muy esclarecedoras las refutaciones formuladas por el historiador marxista británico E.P. Thompson (1978), uno de los más influyentes en la historia reciente de la disciplina, a las tesis relativistas de Althusser.

No todas las aproximaciones al pasado tienen el mismo valor ontológico, aunque cualquier ciudadano o ciudadana tiene derecho a emitir juicios

ideológicos, políticos o morales sobre el pasado, máxime cuando ha sido protagonista de lo que rememora. A fin de cuentas no hará más que elaborar un discurso sobre su condición política y social, su cultura y su identidad. Pero esa ciencia social que denominamos de la misma manera que su objeto de estudio, la Historia, construye un conocimiento ontológicamente superior por metódico y racional. Dispone para ello de potentes herramientas: teoría y método. Negar el conocimiento científico del pasado conduce al territorio de un relativismo epistemológico que refutaría, por ejemplo, la posibilidad de explicar objetivamente las relaciones de poder que rigen este mundo globalizado nuestro.

Insistimos en que no podemos caer en la trampa de confundir las controversias científicas con las opiniones: éstas pueden tener entre sí el mismo valor, independientemente de quién las formule, incluso las más arbitrarias, pero aquellas se apuntalan o se desmontan en función de su solidez teórica y metodológica y constituyen la mejor vacuna contra el dogmatismo y la degradación del conocimiento. Las explicaciones y teorías históricas construidas metódicamente no se refutan sólo en base a argumentaciones ideológicas, sino que han de ser falsadas también metódicamente. La izquierda no debe construir un discurso histórico encadenando mitos y afanes. La fuerza de su razón depende de su capacidad para la elaboración teórica, de manera tan flexible y ágil, que no sólo explique la dinámica perversa del sistema que rige los destinos del planeta, sino que lo haga al mismo ritmo que imponen los cambios tecnológicos.

No sirve de mucho convocar adhesiones sin alentar el conocimiento crítico, porque el discurso así construido se desmonta tan fácilmente como se construye.

Entonces ¿qué historia enseñar?

Distintos sucesos recientes que vienen ocurriendo en sociedades como la francesa o la española, que tienen que ver con procesos de conformación de nuevas identidades personales y colectivas, están poniendo en evidencia la necesidad de revisar la función que al conocimiento de lo social se le ha adjudicado en el currículo escolar. A partir del reconocimiento de que en las sociedades modernas y tecnológicas los mecanismos de construcción del conocimiento son múltiples, y diversos los caminos que conforman las memorias, la Historia, como disciplina escolar, ha de reorientar el peso que entre sus funciones juega su tradicional carácter de garante de la memoria oficial y de las identidades nacionales, para dejar paso a aquellas que giran en torno a su capacidad para suministrar herramientas conceptuales y metodológicas que faciliten a los ciudadanos y ciudadanas la comprensión crítica del mundo en el que viven.

Hay que avanzar en la reflexión epistemológica sobre la Historia como ciencia social y sus implicaciones educativas, en concreto sobre su capacidad para construir un conocimiento objetivo de las sociedades en el espacio y el tiempo que refute las visiones apriorísticas e ideológicas del pasado. En definitiva, la clase de Historia ha de convertirse en el territorio conflictivo donde los niños y adolescentes confronten su imaginario personal y social con un conocimiento crítico construido metódicamente. Los retos que la diversidad cultural plantea en nuestra sociedad nos pueden servir como ejemplo de las nuevas preguntas a las qué debemos responder desde una clase de Historia.

Corremos el riesgo, si no estamos atentos, de que la aceptación tolerante de la diversidad sirva de pantalla protectora tras la cual se amparen comportamientos e instituciones sociales, privadas y comunitarias, intolerables desde cualquier punto de vista, político y moral incluidos. ¡Menuda paradoja!

El movimiento *Ni putas Ni sumisas* (Amara, 2004), cuya eclosión conmocionó a la sociedad y la política francesas en el otoño de 2003, simboliza perfectamente las dimensiones de un problema que reclama la atención urgente tanto de la sociedad civil, como de las Instituciones, entre ellas y en primer lugar las educativas. De su complejidad da fe la rebelión de este grupo de mujeres jóvenes de los barrios de la periferia de las ciudades francesas contra las pautas de comportamiento atrozmente machistas a las que pretenden someterlas sus grupos familiares, sobre todo los varones jóvenes que se están haciendo con el poder en el contexto de comunidades aculturizadas y desestructuradas. Como da cuenta Fadela Amara en su libro, titulado como el nombre del movimiento que contribuyó a fundar y dirigir, nos enfrentamos ante contradicciones generadas en torno a identidades culturales y nacionales, pero también de clase y de género. Cuando como docentes afrontamos la necesidad de hacer comprensible a nuestros alumnos y alumnas la diversidad cultural, lo que implica su aceptación como un bien a preservar, corremos el riesgo, si no manejamos un entramado conceptual riguroso, de deslizarnos hacia las arenas movedizas de un relativismo cultural que legitime no pocas injusticias. Así, la profesora Amelia Varcárcel, en el prólogo a la edición española que recoge la experiencia del movimiento *Ni putas Ni sumisas* (Amara, 2004: 9), sostiene que el multiculturalismo es "una ideología ampliamente aceptada por todos los demócratas, incluso de modo inconsciente" y nos advierte de que "se está transformando en una creencia social más que en un conjunto articulado de teorías de la convivencia política".

La contribución educativa de la Histórica al currículo escolar tal y como se ha entendido tradicionalmente, incluso tras las aportaciones metodológicas y conceptuales que se han venido introduciendo a lo largo de las dos últimas décadas, requiere una profunda revisión. Sin negar que una de sus funciones ha de ser la de hacer comprensibles a los futuros ciudadanos y ciudadanas sus señas de identidad colectivas, culturales y nacionales, habría que introducir nuevos contenidos, que matizaran un enfoque excesivamente nacional, cuando no localista, y, en el mejor de los casos, eurocentrista.

En definitiva, como concluíamos al preguntarnos por nuestro compromiso social como historiadores y profesores de Historia, en el contexto de un encuentro académico en el que se reflexionó sobre la ética de la investigación social y educativa[3], "el historiador no dispone de la llave de la felicidad, pero puede desmontar las lecturas míticas del pasado, ideológicas e interesadas, demostrar que el tiempo no conduce inexorablemente a un futuro ideológicamente predeterminado y defender que la historia no es propiedad de ninguna clase social, ni de ningún grupo de poder, sino del conjunto de la sociedad, o, mejor, patrimonio de la

especie humana. Si es así contribuirá a mantener la esperanza del cambio social, de la consecución de un mundo mejor" (Álvaro, 2003).

Notas

(1) Presentación al dossier de *Le Monde diplomatique*, correspondiente al mes de mayo de 2005, titulado significativamente "Los aspectos escondidos de la II Guerra Mundial".
(2) En Koselleck (2004) puede encontrase una interesante reflexión sobre el proceso de construcción del concepto moderno de historia, al hilo del desarrollo del pensamiento ilustrado.
(3) *Seminario Internacional de Ética en Investigación Social y Educativa. Universidad de Antioquia*, Medellín (Colombia), 18-20 de septiembre de 2002.

Referencias

AMARA, F. (2004). *Ni putas Ni sumisas*. Madrid: Cátedra-Universitat de Valencia.
ALVARO DUEÑAS, M. (2003). El compromiso social del Historiador. Implicaciones científicas y educativas. *Cuadernos Pedagógicos*, *22*, 95-104.
FONTANA, J, (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica
KOSELLECK, Reinhart (2004). *historia/Histori*a (sic.). Madrid: Trotta
MORADIELLOS, E. (2004). *Los mitos de la guerra civil*. Barcelona: Península.
REIG TAPIA, A. (1986). *Ideología e Historia. Sobre la represión franquista y la guerra civil*. Madrid: Akal.
REIG TAPIA, A. (1999). *Memoria de la guerra civil. Los mitos de la tribu*. Madrid: Alianza.
SOUTHWORT, H. R. (2000). *El lavado de cerebro de Francisco Franco. Conspiración y guerra civil*. Barcelona: Crítica.
THOMPSON, E.P. (1978). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.

Discapacidad. Esa otra realidad. Integración residencial, laboral y social

José Ignacio Sánchez García
Trabajador despedido por defender la Dignidad de las Personas con Discapacidad

¿Cuál es la dignidad que le es propia a una persona con discapacidad?, ¿es el mismo grado de "Dignidad" que el que les corresponde a las personas sin discapacidad?

La "Dignidad" como principio sustentador de la "Integración"

El reto social que supone la integración plena de las personas con discapacidad, está siendo desde hace tiempo fuente de todo tipo de investigaciones, postulados y teorías, que no acaban de dar respuesta a las necesidades del colectivo.

En esta exposición, trataremos de analizar algunos aspectos elementales, que precisamente por ello, pasan habitualmente desapercibidos y que pueden tener mucho que ver con algunas de las claves del problema. No se trata de dogmatizar, una vez más, ni de intentar convencer a nadie de nada. El objetivo no es otro, que propiciar la autorreflexión, el debate y el intercambio de ideas.

Para ello, partiremos de una realidad: *La incapacidad de los modelos actuales para aportar respuestas válidas y de calidad a las necesidades de las personas con discapacidad.*

¿Dónde está el problema?

Si analizamos los postulados que sustentan el "nuevo paradigma de la discapacidad", así como los nuevos modelos de atención basados en la calidad, podríamos concluir que, teóricamente, es todo casi perfecto. ¿Por qué no funciona en la práctica?

Kurt Lewin decía que "*no hay nada más práctico que una buena teoría*", consecuentemente, si los modelos teóricos actuales no funcionan en la práctica, nunca serán

unos buenos modelos, por muy ilusionantes, esperanzadores y brillantes que parezcan en el discurso.

Para intentar buscar algunas respuestas, en primer lugar, vamos a hacer un breve repaso histórico.

Evolución histórica del dispositivo asistencial

Históricamente las personas con discapacidad ingresaban en Instituciones "psiquiátricas", hasta que los movimientos asociativos y profesionales promovieron la creación de Centros Específicos, ello se ve reflejado en las leyes y decretos que iban apareciendo. De este modo, la *Constitución Española* en el año 1978 establece en su artículo 49 la obligación de los poderes públicos de llevar a cabo una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales, a los que se prestará la atención especializada que requieran amparándolos para el disfrute de los derechos que poseen todos los ciudadanos.

Posteriormente, en el año 1982 la *Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*, define los derechos de éstos reconocidos por la Constitución Española que se traducen en los principios básicos de: Integración, Normalización, Individualización y Sectorización.

A finales de la década de los 80 se produce un cambio importante, al pasar del modelo médico-asistencial al psicopedagógico, en consonancia con la visión que desde la sociedad y la comunidad se va implantando. El equipo se configura de forma multidisciplinar.

En la década de los 90 se inician, de forma decidida, cambios importantes en la atención de estas personas. Poco a poco y sobre el modelo psicoeducativo se van reorganizando las Unidades por criterios diagnósticos ofreciendo una asistencia específica e individualizada, paralelamente se reforman y adaptan los espacios a sus necesidades.

Posteriormente y más próximo a nuestra realidad se consolidan modelos asistenciales, basados en una atención integral desde los distintos ámbitos profesionales (psicológico, social, médico, educativo, y de enfermería), que forman el equipo interdisciplinar. Dichos modelos se inspiran en el abordaje global de la persona, es decir que desarrollan medidas en cada uno de los ámbitos de atención o lo que es lo mismo, ofrecen soportes en los aspectos físico, psíquico y social.

Según todo esto, podemos considerar que la LISMI, supuso un punto de inflexión en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y su tratamiento.

De hecho, hoy día, aunque caduca y desfasada, esta ley continúa siendo el referente normativo y uno de los pilares básicos en las políticas de integración, a pesar de la aparición de la LIO (Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad), donde en la exposición de motivos, se reconoce abiertamente el fracaso de la primera, pero paradójicamente no se cuestiona su vigencia.

Título I
Principios generales (LISMI)

Artículo 1. Los principios que inspiran la presente Ley se fundamentan en los derechos que el artículo 49 de la Constitución reconoce, en razón a la dignidad que les es propia, a los disminuidos en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales para su completa realización personal y su total integración social, y a los disminuidos profundos para la asistencia y tutela necesarias

Se introduce el concepto de "Dignidad", a mi juicio, de una forma bastante desafortunada; ¿cuál es la dignidad que le es propia a una persona con discapacidad?, ¿es el mismo grado de "Dignidad" que el que les corresponde a las personas sin discapacidad?

Cuando el referente de toda la normativa que regula actualmente la discapacidad, ya en sus principios generales, contiene una frase que puede inducir a la discriminación, al considerar que las personas con discapacidad tienen una "Dignidad propia" diferente al resto de los ciudadanos, y si además tenemos en cuenta la subjetividad del término "Dignidad", en función de las diferentes culturas, entornos y contextos … Mal hemos empezado. Uno de los términos más empleados en la literatura de la discapacidad, nace viciado desde el principio, ¿cómo saber cuál es la dignidad que le es propia a una persona con discapacidad, 22 años después?

Veamos un ejemplo:

Un cuidador se encontraba dándole la comida a una persona con parálisis cerebral, a lo que éste se negaba sistemáticamente, gesticulando bruscamente con las manos con el fin de impedir ser alimentado, y llegando a tirar al suelo una cuchara. Ante esta situación, el cuidador intentó, en primer lugar, que la persona con discapacidad accediera a comer, tapándole la nariz para que abriera la boca, si bien no consiguió su propósito. Como quiera que persistiera en su actitud y se estaba poniendo muy nervioso, agitando compulsivamente las manos, el cuidador trató de disuadirle dándole manotazos en ellas, lo que tampoco dio resultado, por lo que, posteriormente, procedió a colocar las manos del paciente detrás de la silla de ruedas (pero sin sujetarlas con ningún otro medio, por lo que podía, libremente, volver a colocarlas delante) y todo ello con el fin de que éste accediese a ingerir alimentos.

¿Se ha respetado la Dignidad de la persona con parálisis cerebral?

Este ejemplo, corresponde a uno de los muchos casos que, a diario, se dan en los centros residenciales, cuya existencia todo el mundo conoce, pero nadie denuncia. En esta ocasión, quien suscribe, como responsable del centro residencial, decidió denunciar la situación a la Directiva de la Asociación a la que pertenecía y ante la actitud hostil y acosadora de ésta contra él, frente a la denuncia de los hechos, procedió a ponerlo en conocimiento de la Fiscalía, como está indicado legalmente.

Sorprendentemente, la juez consideró que, a pesar de quedar demostrados los hechos denunciados y estar recogidos y clasificados internacionalmente en multitud de publicaciones y manuales especializados como "*maltrato y abuso",* no eran constitutivos de delito por formar parte del "*derecho de corrección del cuidador frente a esa clase de enfermos*".(1)

Tras esta toma de contacto con la realidad, entiendo que queda claro que la Dignidad de las personas con discapacidad es un concepto vago y difuso, sin embargo, y a pesar de ello, continúa siendo el principio en el que se sustenta la "integración" de las mismas.

Por otra parte, otro de los conceptos clave es el de "capacidad". Se trata de hablar y actuar en términos de "capacidades" para conseguir una verdadera integración a todos los niveles.

¿Existen criterios objetivos y estandarizados para determinar la "capacidad", o por el contrario vuelve a ser otro término vago y confuso?

Volvamos a hacer un ejercicio de reflexión, definiendo qué significa para cada uno de nosotros el concepto "capacidad".

Veamos ahora, por oposición, cómo define el Código Penal español la incapacidad:

Capítulo VI
Disposiciones generales

Artículo 25. A los efectos de este Código se considera incapaz a toda persona, haya sido o no declarada su incapacitación, que padezca una enfermedad de carácter persistente que le impida gobernar su persona o bienes por sí misma.

Aquí la cuestión resulta mucho más grave.

1.- El reconocimiento de las capacidades de la persona se asocia directamente al término "enfermedad".

2.- No se tiene en cuenta si está o no incapacitado legalmente.

3.- Deja abierto los criterios de gobierno de la persona y los bienes a un tercero.

… Pero vamos por partes.

1.- ¿No habíamos visto que a partir de los años 80 se había pasado del modelo médico - asistencial a los modelos psicopedagóagicos y que en la actualidad trabajábamos ya con modelos integrales?

Visto así, no deberíamos preocuparnos, ya que este término sólo afectaría a las personas enfermas y no a las discapacitadas ¿no?

Veamos entonces qué se entiende por salud - enfermedad.

Según la Organización Mundial de la Salud:

Antes de 1978, la salud era considerada como la mera ausencia de enfermedad, desde un nivel orgánico. En 1978, la OMS definió la salud como un *estado de completo bienestar físico, psicológico y social.* Aunque a partir de aquí la salud comenzó a entenderse como una entidad *bio-psico-social*, no deja de ser una definición claramente utópica, puesto que ese supuesto estado de plenitud es prácticamente imposible.

Para considerar la enfermedad como generadora de derechos, tendremos(2)

a). Cualquier dolencia o lesión física o psíquica que incapacite temporalmente para la ocupación habitual de la persona durante un período continuado mínimo de tres meses y que requiera intervención clínica de cirugía mayor en un centro hospitalario.

b). Cualquier dolencia o lesión física o psíquica con secuelas permanentes que limiten parcialmente o impidan totalmente la ocupación habitual de la persona afectada o la incapaciten para la realización de cualquier ocupación o actividad, requiera o no, en este caso, asistencia de otras personas para las actividades más esenciales de la vida humana. Todo esto siempre que pueda acreditarse mediante certificado médico.

Sin embargo a la hora de contratar un seguro de enfermedad:(3)

Se considera enfermedad toda alteración de la salud del asegurado, certificada por un médico, excluyendo todas aquellas alteraciones que tengan su origen en accidentes,

las provocadas a sí mismo por el propio asegurado, o las debidas al mero hecho del paso del tiempo.

No podemos olvidar tampoco el creciente aumento de las llamadas "enfermedades imaginarias", a partir de la manipulación mediática de la información que hacen las grandes empresas farmacéuticas, que únicamente responden a una agresiva política comercial para generar el mayor volumen posible de beneficios.(4)

Observando estas diferentes concepciones, llama la atención cómo también el concepto de "enfermedad" está sujeto a elementos subjetivos que determinan la consideración o no de la persona como "enfermo", en función del contexto, situación y circunstancias que configuran cada momento de la vida. Sale igualmente de ojo, la incidencia que la economía capitalista tiene en la consideración de la "enfermedad", al girar esta, en muchas ocasiones, en torno a los intereses del mercado y de las multinacionales de la medicina y la farmacia.

Por tanto, volviendo al aspecto legal, la clasificación o no de una persona como "enfermo", podrá estar vinculada a los intereses en juego y a los criterios de los peritos que actúen en el proceso, en el mejor de los casos.

Para mí, todo esto me lleva a afirmar con rotundidad, que el modelo médico - asistencial no está, ni mucho menos, superado en nuestra sociedad.

Procedimiento: .Juicio de faltas 127 /2004
Juzgado de instrucciónnúmero cuatro
Plasencia
Sentencia N° 127/04

…"*Para determinar la actuación del denunciado hemos de partir de las especiales características de xxxx xxxxxxx xxxxxx, debido a la enfermedad mental que padece (parálisis cerebral) que le impide analizar y respetar las órdenes que recibe y que se encuentra, en el momento de los hechos, en estado de gran excitación y nerviosismo. En este contexto se ha de analizar la actuación del denunciado para determinar si ha habido una desproporción en la corrección ejercida sobre el discapacitado o si dicha facultad correctiva se ha ejercido con moderación y de forma razonable*"…

2.- ¿Qué sentido tiene la figura de la "incapacidad legal", si a la hora de la verdad da lo mismo que la persona esté o no incapacitada? Según esto, los derechos de las personas con discapacidad son mucho más vulnerables que los de los demás, ya que en cualquier momento se puede determinar la incapacidad de los mismos, si la causa lo requiere.

3.- ¿Quién decide la capacidad de gobierno de la persona?

En muchas ocasiones, como en el caso anterior, se da por supuesto que el hecho de que alguien tenga una parálisis cerebral, es motivo más que suficiente como

para negar la capacidad de autogobierno, sin ningún tipo de conocimiento de la persona, más que los que aporta la parte interesada.

Desgraciadamente, se pasa por alto que en la mayoría de los casos, no es la capacidad de autogobierno la que está limitada, sino los medios para poderla llevar a la práctica, negando el ejercicio de sus derechos, a quien no cuenta con posibilidades para conseguir los apoyos necesarios.

En este contexto, resulta absurdo hablar de "integración", cuando ésta se concibe como un medio para garantizar la "Dignidad" de la persona con discapacidad.

Lo más incomprensible de todo es que, si bien, ha quedado demostrada la vulnerabilidad de los derechos de las personas con discapacidad, a la hora de abordar las obligaciones, sí se aplican los mismos criterios que para el resto.

No es razonable, que cuando se trata de adquirir determinados compromisos, como pueden ser los referentes a la administración de bienes o el autogobierno, se pueda negar la capacidad para ello, en base a argumentos totalmente parciales y subjetivos, movidos por intereses ajenos a la persona, y que a la hora de acudir al Centro Ocupacional, o a la hora de cumplir la normativa residencial, sí se considere que la "capacidad" para adquirir compromisos formales existe.

Esta es la premisa sobre la que, normalmente, se sustentan y organizan todos los centros y servicios dedicados a la discapacidad. Premisa que con este desarrollo queda totalmente en entredicho.

¿Cuál sería entonces la alternativa?

Imagino que cada profesional, en función de su formación, experiencia y circunstancias laborales, será capaz de ofrecer una alternativa diferente, dentro de su ámbito de actuación, que pueda tener en cuenta estos aspectos, pero como de lo que se trata aquí, es de dar pie al debate y a la reflexión, voy a exponer una de las posibles alternativas, a partir de un breve desarrollo de la "Teoría de la Capacidad de Compromiso".(5)

Su base y fundamentos, ya han sido expuestos de manera genérica a lo largo de la exposición.

Su desarrollo práctico estaría basado en la consideración de las actividades en función de diferentes criterios, pero teniendo como referente su nivel de compromiso, para ello, se establece la siguiente clasificación:

Clasificación de las actividades según diferentes criterios.

1.- Según el nivel de compromiso:

• Actividades comprometidas.Compromiso formal o compromiso no formal
• Actividades no comprometidas.

Compromiso formal: Cuando la ruptura del mismo puede acarrear consecuencias graves para la persona o su entorno.

Compromiso no formal: Cuando la ruptura del mismo no ocasiona trastornos significativos para la persona o su entorno.

2.- Según el ámbito de la actividad.

• De ámbito social.
• De ámbito formativo.
• De ámbito personal.
• De ámbito laboral.

3.- Según la frecuencia de la actividad.

• Puntual. Se da en un momento dado, sin perspectivas de continuidad.
• Periódica.Sistemática. e intermitente.

4.- Según el grado de elaboración.

• Rutinaria.
• Planificada.
• Espontánea.

5.- Según el número de participantes.

• Individual.
• Colectiva.

Algunas consideraciones:

- La auténtica innovación es la inclusión del criterio nº 1, que va a ser el que determine las condiciones en las que se vayan a desarrollar las actividades, así como las exigencias y compromisos derivados de ellas.

- Parte de la realidad social.

- Rompe la organización tradicional del tiempo en torno al trabajo.

- Permite la identificación y organización de todas y cada una de las actividades diarias.

- Adapta las actividades a las características de la persona y no al contrario como viene siendo habitual.

- Otorga derechos a partir del reconocimiento de la capacidad de compromiso de cada individuo.

- Aporta criterios de agrupación, a partir de las capacidades.

- Aporta criterios para proporcionar los apoyos necesarios.
- Aporta coherencia a la práctica diaria.

- Contribuye a dignificar las condiciones de vida de la persona con discapacidad.

Sin entrar en más materia, vamos a considerar una actividad, independientemente de los destinatarios, y a clasificarla según esta teoría:

1.- Taller ocupacional:

- Actividad comprometida, con compromiso "no formal".
- Ámbito social - formativo.
- Periódica y sistemática.
- Planificada.
- Colectiva.

¿Realmente los talleres ocupacionales, en general, responden a éste modelo?

Mi experiencia me dice que más bien son de la siguiente manera:

- Con compromiso formal. (Se penaliza la no asistencia, los retrasos, etc).
- Ámbito laboral. Prima el rendimiento y se gratifica en base a él.
- Actividades rutinarias.
- En muchas ocasiones se trata de un conjunto de actividades individuales, más que de una actividad de grupo.

Este modelo supondría, entre otras muchas cosas, un cambio radical en la forma de ver y entender la práctica diaria, ya que, al no tratarse de un compromiso formal, será el profesional quien deberá proporcionar el estímulo y la motivación necesaria para que la actividad sea un aliciente para quien participa en ella y no una carga más, potenciando de esta manera el desarrollo de la persona.

2.- Integración residencial.

"*Un buen día, no hace mucho tiempo, recibí la llamada de la madre de un chico, que había pasado una temporada en la Residencia el año anterior, debido a un problema familiar. Me pedía que hablara con su hijo porque necesitaba que se quedara de nuevo con nosotros, por un mes, y no había forma de convencerle.*

Al día siguiente, acudí a su taller de trabajo y le pedí permiso a su monitora para hablar con él. Nos metimos en una habitación y sentados, cara a cara, iniciamos una interesante conversación en la que yo intentaba saber el por qué de su negativa. Viendo que no me ofrecía ningún argumento consistente, intenté provocarle diciéndole "¿no será que tienes miedo?".

Se echó a reír y entre sonrisas me decía "¿miedo yo?" ¡A qué!. Inmediatamente volvió a ponerse serio y mirándome fijamente a los ojos me replicó: "he estado en campamentos, he estado en colegios, he estado en la mili y he estado en la cárcel, ¿tu crees que yo puedo tener miedo a algo?".

…. Reconozco que me quedé un poco sorprendido, pero rápidamente cambié la estrategia y decidí intentar que, él mismo, reconociera los aspectos positivos de la Residencia, para ello, me lo había puesto muy fácil, simplemente se trataba de que comparara San Gil con la que yo suponía su peor experiencia; la cárcel. Con ese convencimiento le dije:

"¡Hombre …! Pero San Gil no es una cárcel. Haz el favor, intenta recordar un poquito tu experiencia en la cárcel y dime las diferencias que encuentras con la Residencia".

Estuvo unos minutos pensativo y tras meditar su respuesta me contestó: "Vamos a ver, en la cárcel me racionaban el tabaco y el dinero, me obligaban a trabajar, si hacías algo mal te castigaban, no te dejaban salir y no podían entrar mujeres."

… Vuelve a quedarse un momento pensativo y continúa:

"En la Residencia …. también tengo racionado el tabaco y el dinero, también me obligan a trabajar, también te castigan si haces algo mal, no puedes salir por las noches y no pueden quedarse mujeres."

… De nuevo sonríe y añade:

"Yo no veo muchas diferencias, ¿tú ves alguna?".

... Al final conseguí encarrilar la charla en el sentido correcto, con un nuevo cambio de estrategia, y acudió a la Residencia de buen grado, pero sus palabras habían dejado huella en mí.

A partir de ese momento, no he dejado de plantearme si los criterios de calidad que nosotros aplicamos para evaluar los servicios residenciales son o no los correctos".(6)

Tras este breve relato, que es real, cabe cuestionarse por qué existe esa gran demanda de servicios residenciales. ¿Responde a los deseos de las personas con discapacidad o responde a los deseos de sus familiares?

Supongamos por un momento que la demanda responde a los deseos de las personas con discapacidad. ¿No es una decisión un tanto extraña para una persona adulta? ¿Qué se esconde detrás de esa decisión?

Si valoramos a los jóvenes con discapacidad como a cualquier otro, como realmente debería ser, comprenderíamos que no tiene sentido que nadie programe su vida adulta en una situación de absoluta dependencia. ¿No es lo normal todo lo contrario? ¿A cuántos jóvenes sin discapacidad conocemos que, para conseguir su plena realización como persona, busquen una residencia donde pasar el resto de sus días? Sólo quien se siente total y absolutamente desvalido, puede tomar una decisión así.

Si todas las personas con discapacidad contaran con los medios necesarios para gestionar su vida, garantizados, ¿tomarían la misma decisión?. Seguramente no.

Si además, consideramos que los objetivos fundamentales de la Integración están encaminados, entre otras cosas, a conseguir el mayor nivel de autonomía e independencia de la persona, ¿qué sentido tienen las residencias, cuando en ellas las relaciones que se dan son de dependencia?.

En cuanto a las familias, resulta muy curioso analizar la escala de valores que, en general, manejan, así como sus contradicciones.

Por un lado todas las familias aseguran querer lo mejor para su hijo, hermano, etc., pero por otro, en su escala de valores se encuentra, en primer lugar, "tener un sitio donde le atiendan cuando yo no esté", y después cuestiones como la felicidad, la realización personal, etc.

Este sentido pragmático de las familias, tiene mucho que ver con la dificultad e inseguridad a la hora de conseguir y mantener recursos externos.

Por tanto, la pregunta sería la misma: Si todas las personas con discapacidad contaran con los medios necesarios para gestionar su vida, garantizados, ¿tomarían las familias la misma decisión?. Seguramente, muchas no.

Tradicionalmente, se tiende a pensar que los servicios individualizados son inviables económicamente, cuando no es así.

Según cifras publicadas por el IMSERSO sobre el dinero dedicado a residencias existentes en el año 2002, "El coste de las 1.260 plazas repartidas en los 10 centros para discapacitados mantenidos y gestionados por el IMSERSO ha supuesto 30.537.425,02 euros" y haciendo una simple división entre el número de plazas, es fácil deducir que el coste por plaza en una residencia es de 2.019 € al mes.

Es decir, el coste por plaza es más de 4 veces la cantidad media que se le da al usuario como 50% de su pensión. En pocas palabras, se invita al perceptor de la pensión de "gran invalidez" a que vaya a una residencia por motivos económicos.

Los estudios llevados a cabo por los Movimientos de Vida Independiente, demuestran que *vivir en una vivienda con una asistencia personal* controlada por el propio usuario y bien gestionada puede costar hasta un *40% menos* que vivir en *una residencia*.(7)

¿Por qué no se prima entonces la Vida Independiente?. ¿Existen acaso intereses económicos, políticos, asociativos, etc. que impiden que esto se lleve a cabo?

Esto no quiere decir, ni mucho menos, que las residencias deban desaparecer, únicamente hacer ver, que no constituyen el único recurso para determinadas personas, ni siquiera el más económico.

3.- Integración laboral.

Para abordar este apartado, conviene primero desmontar uno de los estereotipos sobre los que se sustenta: "*El trabajo dignifica a la persona*".

¿Por qué? ¿Quiere decir esto, acaso, que quien no trabaja no puede llevar una vida digna? ¿Se acordaron de los parados, los jubilados, los niños, etc., cuando este lema se instaló en los modelos sociales durante la revolución industrial? ¿No son ellos tan dignos como los demás?.

Quizás en aquella época, nadie podía prever las consecuencias sociales que el cambio en los sistemas de producción iba a acarrear. Pues bien, si no se tuvo en cuenta a estos sectores de la población a la hora de asociar dignidad y trabajo, ¿cómo pensar que, ni remotamente, se tuviera en cuenta a las personas con discapacidad?. Sin embargo, varias décadas después, este concepto sigue instalado en la sociedad, hasta tal punto que, cual remedio para todos los males, se utiliza frecuentemente para hacer desaparecer los problemas de las personas con discapacidad. Si uno trabaja, se supone que ya ha alcanzado el mayor nivel de "Dignidad" al que se puede aspirar. A partir de ahí, sobra ya todo, convirtiéndose así el trabajo, para muchas personas con discapacidad, en una herramienta de retroceso personal y social importante. Evidentemente, no son todos los casos, y hasta es posible que sean una minoría, pero si un modelo no es válido para todos, simplemente no sirve.

Si no entendemos que no es el trabajo el que dignifica a la persona, sino la posibilidad de tener unos recursos permanentes, (vengan del trabajo, vengan de la pensión, vengan de donde vengan), que le permitan establecer unas condiciones de vida de calidad, de acuerdo con sus intereses y limitaciones, estaremos potenciando otro elemento más de discriminación, bajo el noble paraguas de la "integración".

Por otra parte, si analizamos con detenimiento las condiciones de muchos de los trabajadores de los Centros Especiales de Empleo, encontramos a menudo irregularidades como las siguientes(8)

1.- Incumplimiento sistemático de los convenios colectivos.

2.- Prohibición para sindicarse a los trabajadores.

3.- Realización de los mismos trabajos por usuarios de centros ocupacionales.

4.- Control de las nóminas por parte de las familias.

5.- Horarios de trabajo que sobrepasan la jornada permitida.

6.- Vacaciones impuestas a criterio de la empresa.

7.- Ausencia de los apoyos necesarios y/o complementarios.

8.- Responsables con poco o ningún conocimiento de la discapacidad.

9.- Irregularidades en cuanto a protección de riesgos laborales.

10.- Destino fraudulento de las subvenciones a fondo perdido.

11.- Salarios mínimos.

12.- Impago de los trienios.

13.- Negación sistemática de licencias y permisos, con recuperación de los días.

14.- Trabajos fuera de horario.

15.- Impago de horas extras y dietas.

16.- Etc.

Todo esto, en algunos casos, configura una situación laboral no comparable a la de ningún otro colectivo, donde el trabajador sólo tiene obligaciones y ningún derecho a cambio, más que el escaso salario, que no suele llegar a los 600 €/mes.

Donde más evidente resulta esta situación de "semiesclavitud", es en los centros donde trabajan personas con alguna discapacidad intelectual.

¿Aceptaría Vd. trabajar en esas condiciones?

¿A quién beneficia esta situación?

4.- Integración social.

Todo lo visto anteriormente, es el resultado de la percepción que la sociedad tiene de las personas con discapacidad.

En primer lugar, la Justicia es el más fiel reflejo de la sociedad y como ya hemos visto, no considera a las personas con discapacidad como receptores de los mismos derechos que al resto de los ciudadanos.

Por otra parte se encuentran los políticos, en cuyas manos está llevar a la práctica todos los principios de igualdad y no discriminación que establece nuestra Constitución, pero ¿realmente creen en ello y lo llevan a la práctica?

Cuando se le preguntó en la Asamblea de Extremadura a la Consejera de Bienestar Social, sobre la sentencia que hemos visto al principio de la ponencia y qué había hecho la Junta de Extremadura al respecto, contestó lo siguiente:(9)

"*Primero decirle que los sindicatos, y usted lo sabe porque se han puesto en comunicación con usted, porque le pidieron una entrevista, le hablaron de los métodos utilizados en todos los centros, sean hospitalarios, sean de discapacidad, etcétera, etcétera, que hay determinadas personas que se tiene que utilizar, por ejemplo, una persona que se niega a comer porque tiene algún tipo de problema físico, normalmente, en un centro sanitario, en otro centro de otro tipo y en este caso pedido por los padres, porque el niño padecía una desnutrición, y ustedes lo saben antes de llegar al centro, se utilizan temas, pero no temas de maltrato, por favor, era sujetar a ese discapacitado para que pudiese comer y no tuviese otro tipo de problemas.*

Esto está avalado por los 80 trabajadores que hay en el centro, con una recogida de firmas..., sí, señora Rejas, las tengo... con una recogida de firmas avalando a ese otro trabajador, donde efectivamente, el Juzgado estima que no ha habido un caso de malos tratos sino utilización de métodos que son normales en cualquier centro hospitalario."

Por mi parte no tengo más que añadir a estas ilustrativas declaraciones, que dejan bien clara la postura de los políticos y abierta la puerta del debate.

5.- De la LISMI a la LIO

A partir de la *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesabilidad universal de las personas con discapacidad (LIO)*, se introducen nuevos conceptos como; 'discriminación' 'vida independiente', 'igualdad', 'accesibilidad universal', 'discriminación indirecta', 'carga de la prueba', 'acción positiva', 'ajustes razonables', … Todos estos conceptos vienen de EE.UU. y están teniendo sus propios desarrollos en la CE, pero ¿se trata de contentar a las personas con discapacidad con una bonita terminología que cree falsas expectativas, o por el contrario va a suponer una transición social definitiva?

En este sentido, resulta de vital importancia el CAPÍTULO III de la citada Ley, "*fomento y defensa*", donde se establece que "*las Administraciones públicas, en el ámbito de sus competencias, promoverán y facilitarán el desarrollo de medidas de fomento y de instrumentos y mecanismos de protección jurídica para llevar a cabo una política de igualdad de oportunidades, mediante la adopción de las medidas necesarias para que se supriman las disposiciones normativas y las prácticas contrarias a la igualdad de oportunidades y el establecimiento de medidas para evitar cualquier forma de discriminación por causa de discapacidad*".
¿Tiene sentido hablar de todas estas medidas, que al final desembocan, de una forma u otra en los tribunales, cuando no se establece ningún tipo de acción para que los jueces, fiscales y profesionales del derecho, aprendan a interpretar la Ley bajo el prisma de la discapacidad?

¿Está preparada la sociedad española para interiorizar los principios que aquí se promueven?

Referencias

(1) Juzgado de Instrucción nº 4 de Plasencia (Cáceres). Sentencia 127/04.
(2) Fuente: Cinco Días.
(3) Fuente: Unespa Seguros.
(4) Fuente: "El auge de la enfermedad imaginaria". El País.
(5) "Teoría de la Capacidad de Compromiso". José Ignacio Sánchez García. 2001.
(6) "Informe Campo de Trabajo Integrador San Gil 2003". José Ignacio Sánchez García.
(7) Fuente: Foro de Vida Independiente.
(8) Fuente: Confederación General del Trabajo.
(9) Trascripción sin corregir del Pleno de la Asamblea de Extremadura del día 11/11/04.

O'pelouro[1]

Marian Sala y Javier Sanz
Maestros

Es una experiencia completamente distinta a todo lo imaginado, a todo lo que entendemos por escuela, sin embargo, toda la ciencia pedagógica, psicológica y didáctica está presente.

O´pelouro no se puede describir ni en un párrafo, ni en un trabajo, ni en una charla, es una magia de sentimientos, olores, espacios, rincones que te envuelve, en el que se respira y se palpa el amor incondicional hacia los niños "in situ". Solo la experiencia personal de estar entre sus paredes te podrá acercar a lo que realmente significa y se vive allí dentro.

Aquí SI son todos iguales y todos son distintos, hasta tal punto que sólo los rasgos físicos son los que te desvelan las diferencias entre los niños.

Es un ambiente cálido que te hace ver que la integración es posible, en definitiva, que *otra educación es posible.*

O´pelouro es un Centro de Innovación Pedagógica y de Integración en la que hay unos 90-100 niños/as y unos 10 profesores. Es un Colegio en el que aproximadamente el 30% de los niños se quedan internos de lunes a jueves.

Tienen un horario muy particular, está abierto de Lunes a Jueves, y los viernes no tienen clase. Los Jueves a partir de las 17:30 se iban todos los chavales a casa.

El niño es libre, autónomo *protagonista* de su propio proyecto, y no un objeto de cuidado por el entorno, profesores ni familias. Se intenta hacer al niño un ser social completo, que no dependa de otros, que se desarrolle en todas sus dimensiones.

El día comienza con una *asamblea* en la que todos los niños autistas, normales, síndrome down, superdotados, niños de educación infantil, primaria y secundaria se reúnen.

No existen, a priori, grupos clásicos, pero detrás de ese supuesto caos organizativo, hay una importante labor *pedagógica y de estudio*. Posiblemente lo que más me ha impactado fue el respeto, el silencio y la participación de los niños.

Comenzamos cantando todos en la asamblea, para quitar tensiones y vergüenzas, y a continuación, casi en forma de juicio, se intenta resolver un problema de un alumno que lleva un año en el colegio y todavía tiene síntomas de inadaptación. Fue una experiencia inédita de resolución de problemas y conflictos jamás vivida.

Se expone el problema con su madre delante, referente a su malestar producido por una colleja que le había dado un compañero el día anterior.

Tras dos horas de debate en el que impresiona la participación, los argumentos y razonamientos que hacen los niños, se sacan los entresijos y rencillas que existen entre madre-hijo-colegio-sociedad.

En todo momento es Teresa, la directora del centro, la que guía y lleva el control del debate, exponiendo e investigando todos los condicionantes y factores que intervinieron en el conflicto que se trataba.

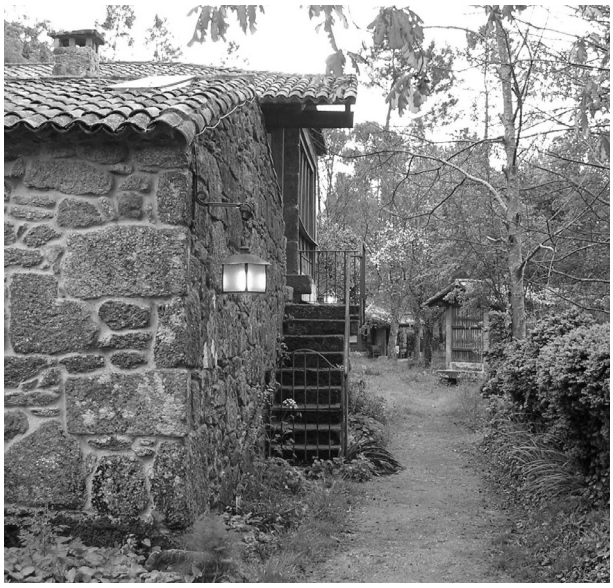
Teresa es clara, fría y contundente. Se dirige tanto al chico como a la madre sin suavizar sus conclusiones como pedagoga y psicóloga hasta tal punto que la situación llega a ser violenta, agresiva, e incómoda, Teresa lleva la situación al límite, para luego ir razonando, desmigando poco a poco el porqué de las actuaciones y de los comportamientos de todos y cada uno de los asistentes en la asamblea.

A continuación de la resolución del problema, los niños de infantil se van a trabajar y los de primaria y secundaria tienen unos instantes para pensar y hacer propuestas de lo que quieren hacer ese día y salen temas como: La Revolución Francesa, El Papa, Teoría Cuántica, La Prehistoria, Las Plantas Medicinales, Los Aviones...

La mayoría de estos temas son continuación de lo que estaban haciendo durante toda la semana. Cada cierto tiempo deben cambiar de tema sobre el que trabajar, pero siempre es su preferencia y su interés el que va a determinar la actividad que vayan a realizar.

Posteriormente pasan a trabajar y normalmente durante toda la jornada escolar.

Esta separación de infantil, primaria y secundaria se realiza por *elección de los alumnos,* ya que sí alguno de primaria o secundaria estuviese interesado en realizar alguna actividad de infantil, no tendría ningún problema. Sin embargo, por madurez y posiblemente por no trabajar con pequeños, todos los de primaria y de secundaria trabajan aparte.



Los pequeños, aproximadamente de entre 2 y 5 años, trabajan en distintas actividades, unos pelan patatas, las cortan, las lavan, trabajan con ellas otras materias como matemáticas, contándolas, conocimiento del medio, viendo y viviendo con su propia experiencia todo el proceso de la patata desde su plantación hasta que se pone en el plato para comer. Otros trabajan con pasta italiana, elaborando la pasta, amasándola, cortándola, y trabajando la interdisciplinaridad con la clase de inglés. Lo mejor de todo y más valioso, es que luego ven como es útil el esfuerzo que realizan, ya que están preparando la comida de todo el colegio.

El profesor es mediador, guía, casi ausente. No motivan a los niños, no les dicen lo que está bien, ni tampoco lo que está mal (eso es algo con lo que más te cuesta romper con lo que has aprendido), se trata de que el niño es protagonista de su propio proyecto (en esto se insiste mucho), es libre, autónomo, creador, constructor de su propio conocimiento y no necesita estímulos ni refuerzos externos de los adultos.

Otra de las cosas que más sorprende, es verles trabajar, casi se podría decir que parece una representación teatral, en la que el profesor esta detrás del telón y cada uno representa su papel. Todos saben lo que tienen que hacer y como tienen que hacerlo. No dependen casi para nada del profesor ni de sus explicaciones, ellos mismos buscan la información y la trabajan.

No nos miran, no les llama la atención que haya extraños observándoles, no hay alboroto ni descontrol. Todos están interesados en su propio aprendizaje y te transmiten el deseo de aprender unos a otros. Es increíble ver como los alumnos se apoyan en lugar de competir unos con otros por sacar mejores notas.

Es una representación en la que los espacios, tiempos, profesores, compañeros, materiales, libros, revistas, naturaleza... están a disposición del niño. Es una "comunidad de individuos únicos"

O´pelouro lleva 30 años funcionando con *teorías y experiencias demostradas.* Se creó tras la dictadura y sufrió la incomprensión de las autoridades y de la sociedad.

Se toma como si fuese un colegio de "innovación" y "novedad" en el mundo educativo, y como se puede ver, es algo que lleva haciéndose desde hace muchos

años. Su éxito radica en el "*no estancamiento*" de la educación, esto es, como es el niño el que tienen que elegir sus preferencias y sus gustas, se van renovando con cada nueva generación que entra en el colegio, nuevas ideas, nuevos temas, nuevos gustos y siempre actuales. No se basan en un libro fijo que pasa de una generación a otra y estudian lo mismo.

Sales de allí, y en tan sólo un día te vas con una visión muy global y superficial de lo que realmente O'pelouro es y significa, es como mirar a través del ojo de una cerradura de una puerta, solo ves una pequeña parte de la habitación, es necesario abrir la puerta y ver toda la habitación para entender su grandeza.

Sales con todos los esquemas e ideales rotos, con muchas cuestiones sin resolver, y con la sensación que las cosas son transformables, pero que no se quieren ver ni saber.

Estoy convencido que igual que ahora estudiamos las teorías de Vigotsky o Piaget, el día de mañana se estudiaran en el ámbito mundial las teorías de Teresa Ubeira y Juan Rodríguez Llauder.

Ha sido una de las experiencias más impactantes y bonitas de mi vida. Desde el primer momento en el que pones el pie en el entorno, ya notas algo distinto al resto de colegios conocidos y tan extendidos por todos los lugares.

Una de las primeras sensaciones que te inunda es la de total extrañeza al pensar que estas en un colegio, ni los espacios, ni los profesores, ni la vida es igual, ni siquiera parecido a lo visto hasta ese momento, aunque tienes la esperanza que esto, lejos de ser un colegio o un proyecto aislado, sea, en algún momento, más común que en la actualidad

A continuación añadimos dudas que nos surgen y que Juan Rodríguez Llauder contesta.

• No parece un colegio, después de conocerlo nos recuerda más bien a una granja escuela, un lugar lúdico y no una escuela.

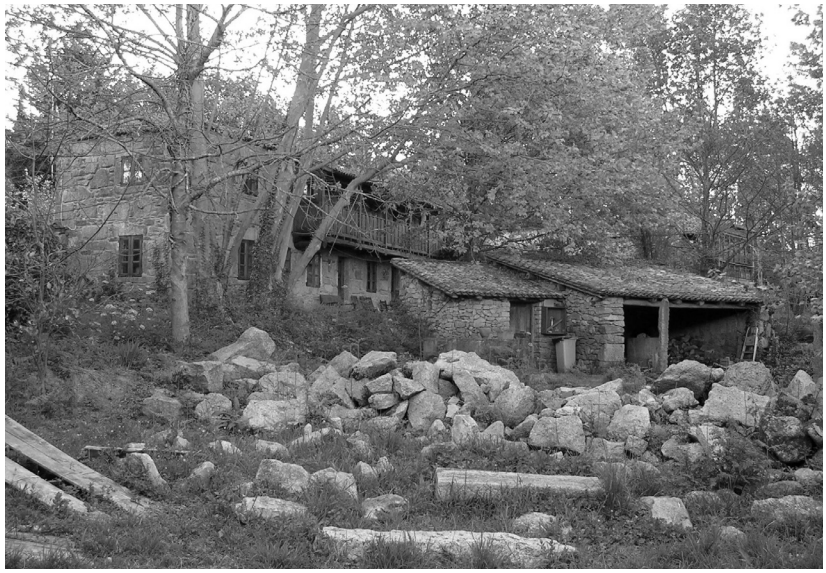
Juan nos contesta haciéndonos una pregunta: ¿Qué es o debe ser una escuela para un niño? Un lugar donde aprender, vivir, respirar, trabajar...

O´Pelouro es un lugar para vivir, que integra porque acepta radicalmente la diferencia, en la actitud, en la forma de mirar, de hablar a los niños; Es una organización, una estructura, un medio que permite la interacción y que crea los espacios en donde la existencia y las peculiaridades de cada uno tiene cabida. Así lo crearon y así es. No hay que encerrar a los alumnos entre cuatro paredes, hay que darles libertad de movimiento.

• Integrarse relativamente resulta fácil, pero a la hora de salir cómo se adaptan estos alumnos a las rutinas, a los espacios cerrados, y a otro tipo de educación radicalmente distinta.

Juan contesta que en O´Pelouro salen niños "todoterreno" capaces de adaptarse a cualquier ambiente, porque han creado personas íntegras, autónomas, constructoras de su propio aprendizaje y con herramientas suficientes para sobrevivir a la sociedad. En la vida hay muchas dimensiones que hay que tener en cuenta en una sociedad. En la escuela normal se superpone una dimensión de conocimientos por encima de cualquier otra. En O'Pelouro tratamos de no dar más importancia a una dimensión de desarrollo de conocimientos que a una de desarrollo emocional, de desarrollo afectivo, de desarrollo vivencial..., en pocas palabras de desarrollo integral del individuo.

(1) O'Pelouro es una experiencia pedagógica que viene desarrollándose en Caldas de Tui, Pontevedra, desde hace varias décadas. Marian y Javi, jóvenes maestros, convivieron unos días con ellos y nos cuentan su vivencia.



Todo crimen es político

Entrevista con el jurista brasileño Nilo Batista

Traducción de Antonio Oria de Rueda

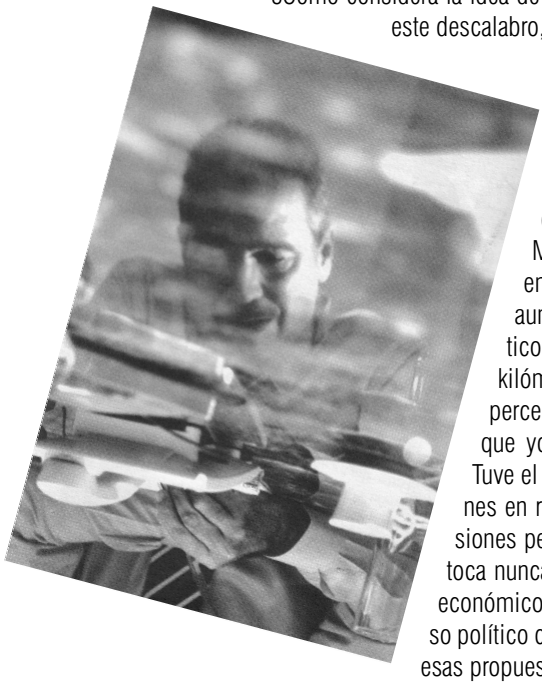
Rescoldos ha querido traer en este número al polémico jurista carioca Nilo Batista, cuyo bufete se encuentra en uno de los morros de Río de Janeiro. Nuestro viejo primer mundo necesita encontrar voces de los mundos terceros que nos ayuden a pensar sobre los problemas que encuentra esta sociedad de la opulencia. Habla Batista de las cosas que pasan en las favelas de Río, de los problemas de los campesinos sin tierra, y de otras cosas de allí, pero lo que cuenta nos sirve para pensar -también- sobre tantas cosas que suceden a diario en nuestras calles, en nuestras comisarías y en nuestras ventanas únicas, las que nos abren los medios de comunicación. La entrevista es un extracto de la aparecida en el número 77 de Caros Amigos.

De todos los barrios de Río de Janeiro, tal vez sea el de Santa Teresa el que exprese mejor el entramado de condiciones sociales muy diferentes: más de media docena de favelas mezcladas con pequeños edificios de clase media y de caserones diseminados por los morros. En uno de esos caserones se encuentra el despacho del profesor y abogado Nilo Batista. El escenario es el mejor para el tema de la entrevista: al lado de su mujer, Vera, con quien desarrolla sus investigaciones en el Instituto Carioca de Criminología, Nilo ha señalado la necesidad de rechazar las soluciones represivas para afrontar el drama social brasileño, plantando cara a las campañas que hacen bandera del combate a la impunidad. 'La impunidad es un palabrete del léxico de la derecha, porque en nuestro país, lo que sobra es la punición'. Punición que, según él, desempeña el papel político de criminalizar a los pobres y todas sus estrategias de supervivencia, con los medios de comunicación dedicándose a estigmatizarlos, a través de la temible figura del traficante, expuesta diariamente como enemigo público en horarios de máxima audiencia.

Nilo Batista: Nací en Natal, durante la guerra, mi padre era militar. Con tres años, nos trasladamos a Juiz de Fora, que es la sede de una región militar, y allí viví y estudié la primaria, en una buena escuela pública getulista, luego la secundaria, el preuniversitario y derecho en la Universidad Federal de Juiz de Fora. Después me

fui a Río, pensando en hacer un postgrado aquí, y volver como profesor a la universidad en la que me había formado. Me presenté a un concurso de profesor asistente en Derecho Penal, y llegué a quedar en primer lugar, pero me denegaron el nombramiento porque era abogado de presos políticos. Eso era en 1971, 72, y fue la única discriminación efectiva que sufrí. Acabé quedándome en Río, pertenecí al Colegio de Abogados, luego me convertí en el decano del Colegio en Río, después consejero de Policía Civil, y de Justicia, vice-gobernador con Brizola, con quien acabé en 1994 y, bueno, soy profesor titular en la Universidad del Estado en Río de Janeiro, y dirijo un máster en Derecho. También dirijo el Instituto Carioca de Criminología, donde editamos, con la Revan, *Discursos Sediciosos - Crimen, Derecho y Sociedad.*

Pregunta:. Usted adquirió experiencia de gobierno en los dos mandatos de Brizola. ¿Cómo considera la idea de que fue el propio Brizola quien comenzó todo este descalabro, los traficantes mandando en los morros, etc.?



N.B.: Eso ha sido una pieza publicitaria, un profesor no tiene derecho a hablar de eso. Se trata de profesores, son profesores los que hablan de estos temas, encajados como están en la derecha, sea la derechona de César Maia, con su proyecto de 'o prisión o bala', sea en un proyecto político conservador, incluso aunque ignoren que se trata de un proyecto político conservador. En primer lugar, Brizola lleva kilómetros por delante de esos profesores, en su percepción de las opresiones criminales. Debo decir que yo, de alguna manera, aprendí mucho con él. Tuve el privilegio de acompañar de cerca sus intuiciones en relación con el contenido político de las opresiones penales. Hay mucho doctor universitario que no toca nunca esta cuestión. Podemos tener dos discursos económicos, o tres, o cuatro, pero existe un solo discurso político criminal. Después de considerar la identidad de esas propuestas en los discursos electorales, yo no conseguía ver la diferencia entre el discurso de Genoino (izquierda) y el de Tuma (derecha). Y eso es mucho más grave que cualquier tipo de -como se decía- complicidad mía o de Brizola con el tráfico. Porque realmente lo que intentábamos era impedir el conjunto de brutalidades que esa política norteamericana sobre drogas supone en la aterrorización de la pobreza urbana de la periferia del videocapital financiero, para decirlo homenajeando a Gilberto Felisberto Vasconcellos.

P: Pero, si mucho doctores universitarios, como usted dice, no tocan estos temas por cuestiones electorales, ¿por qué acaban entrando en ellas?

N.B.: Porque, hoy en día, el discurso policial se ha convertido en una cuestión estratégica. La realidad estadística de la incidencia criminal no se toma en serio. Una variación de cero coma cero cero un poquito en cualquier indicador económico es objeto de tres o cuatro artículos en un juego de conjeturas y prospecciones, pero a la estadística criminal siempre se la mira como una pieza de publicidad. Usted se fija en el tema y llena una página entera, oyendo a media docena de especialistas que están todos de acuerdo, porque los medios de comunicación necesitan levantar el miedo. El miedo, hoy, es estratégico. El emprendimiento neoliberal destruyó el Estado del Bienestar y lo ha sustituido por el Estado Penal. Los asuntos penales comienza a ganar estatus político, porque el Estado mínimo, el Estado que se está tirando a la basura, para la calidad de vida de las personas, para la salud, para la educación, para la seguridad social, etc., este estado tiene un proyecto grande y ambicioso, que es el de la criminalización de las relaciones sociales, de los conflictos sociales. Y si su proyecto de viviendas de protección oficial para los pobres es construir penitenciarías, hay que mantener un discurso que legitime el sistema penal y permita la comprensión de los conflictos sociales a través de la criminalización. Es evidente que se trata de una reducción empobrecedora, una grosería, solamente que gracias a eso, acaban recibiendo apoyos de sectores que en principio les deberían esta cuestionando, sectores que tienen una historia crítica, de repente toda la gente empieza a entrar en ese juego, con una visión completamente extraña al derecho, que es la visión moral. Porque, en definitiva, el Estado democrático de derecho conlleva no postular ninguna imposición moral. Para esa persona que nació en la posguerra, que será el personaje central en cuanto a los derechos humanos, dotada de autonomía moral, es impensable aceptar un Estado que pretenda que te tengas que cortar el pelo de tal o cual manera, o que solamente pueda leer la Biblia, como en el derecho canónico, en el que la única forma aceptable de relaciones sexuales es la coyunda carnal procreativa. Una infracción debe ser resuelta a base de criterios puramente jurídicos, y no se puede introducir en eso un problema moral. Si entra en ese juego, comenzará a ver la vida pública como una novela policíaca. Junto a este tema, existe una pauta criminalizante, que es económica. ¿Cuál es la pauta criminal del FMI? El blanqueo del dinero. El blanqueo de dinero es muy importante para no cargarse una buena especulación. Si te vas a un país latinoamericano y le provocas al país una quiebra, y gracias a eso te levantas doscientos millones de dólares de la noche a la mañana, ¿cómo vas a consentir que aparezca de repente un capital que no sabes de dónde ha salido? El blanqueo del dinero se encarga de evitar riesgos para las buenas especulaciones de capitales centrales limpios. Los criminólogos críticos se interesan mucho más por los crímenes del dinero limpio, si es que no existe una contraditio in adjecto, en esta expresión. Son movimientos paralelos: garantizar el monopolio de la especulación y la criminalización de la economía informal, que va a pasar, claro, por la droga, pero que también toca la prostitución, los juegos y las apuestas, los tenderetes, el horror que siente la asepsia neoliberal del Gran Hermano por las estrategias de supervivencia de los pobres de la tierra. Pero mucha gente interioriza que el castigo penal es el que va a mediar las relaciones sociales y el que va a decidir sobre los conflictos sociales, sectores enteros de lo que deberíamos llamar izquierda interiorizan eso y aplauden eso. Y, de repente...¿sabe cuántos muertos tuvimos

en el primer semestre de este año en Río de Janeiro? Cinco mil ciento veintitrés, lo que sube de diez mil anuales. En un gran porcentaje, están ligados a la criminalización de las drogas y son, por tanto, ejecuciones en enfrentamientos con la policía o disputas estratégicas por el comercio clandestino local. Entonces, la política de criminalización de las drogas, que usamos y que es importante también para los Estados Unidos, que pueden tener fusileros y consejeros militares en Colombia para poder tener el ojo puesto en la Amazonía, es una política genocida. Este es un proyecto de los tiempos del primer Bush y del 'inolvidable' Reagan, que partía de la teoría de países víctimas y países agresores. Países agresores, claro, Colombia, Perú, Bolivia. Países víctimas, naturalmente, los de Europa Occidental y los Estados Unidos, donde se realizan los lucros, porque la comercialización final solamente se da en el norte. En el sur, producción y muerte; en el norte, disfrute y beneficios.

P: ¿Y esa ley que prohíbe llevar armas, preparando el terreno para la prohibición del comercio de armas?

N.B.: Es una medida simbólica, una total ingenuidad. Si llegara a darse esa prohibición, todavía nos invadirían más armas que ahora. ¿Qué es lo que quieren, romper todavía un pedazo más de nuestro penoso parque industrial? ¿Por qué no van a ver la película de Michael Moore? Esa película tan didáctica comparando los Estados Unidos con Canadá, en el Canadá tienen muchas armas y casi no tienen homicidios, pero hay once mil homicidios en Estados Unidos. ¿Qué es eso? Mira, puede parecer políticamente incorrecto, pero yo desearía el desarrollo de nuestra industria bélica, la decuplicación de nuestras Fuerzas Armadas, tal vez así el gran vecino del norte empezara a respetarnos. Estamos volviendo al paradigma de antes del doctor Getulio Vargas incluso en el modelo agroexportador, debemos ser buenos desde el punto de vista natural, pero no en la industria transformadora, *bons sauvages*... ya hemos reducido a 200.000 hombres las Fuerzas Armadas y ahora, ¿nos quieren desarmar? Para qué tener ejércitos, no hacen falta, Bush nos protege...eso, sumado a la autonomía del Banco Central, sumado al ALCA...Ahora, en cuanto el Roberto Marinho compra unas acciones de una fábrica de armas, se cambia todo el discurso, comienzan a aparecer reportajes diciendo que fulano murió porque no tenía un arma para defenderse. Y la cuestión de la legalización de las drogas parece una antípoda de ese discurso, pero no lo es. hoy es importante para la geopolítica norteamericana que las drogas se criminalicen de este modo, pero, vencida esa etapa, en la hora en que no necesiten ya del chicano o del árabe como chivo expiatorio, en la hora en que tengan el ciclo productivo a mano... Si el proceso productivo de las drogas estuviese en manos de los grupos que ostentan la fabricación y la comercialización de las armas, las drogas ya estarían legalizadas.

P: ¿Y esas salidas propuestas por las ONGs, especialmente por Viva Río, esos proyectos de integración social a través del deporte o de la creación artística?

N.B.: Viva Río fue constituido por unos líderes muy conservadores, la Asociación Comercial, el Firja, los dueños de los periódicos, para ayudar a sacar adelante 1994, cuando el neoliberalismo se iba a establecer con Fernando Henrique Cardoso

y se iban a cargar a Brizola. Ya dije, y salió publicado en aquella ocasión en el Jornal do Brasil, que Viva Rio era un movimiento social de probeta. Conozco un montón de personas, la mayor parte muy pobres, que no se siente representadas ni un poquito por eso que, en algún momento, los habitantes de las favelas de la ciudad han llegado a llamar *Viva Rico*.

P: Una vez, la *Folha* publicó una crónica con un título irónico: 'las ONGs quieren sacar a un joven del tráfico con 50 reales'. ¿Qué piensa usted de eso?

N.B.: Un bello día, apareció en el gobierno Lula una 'guerra contra la prostitución'. La prostitución es una vieja hija de la miseria desde la antigüedad. Si acabas con la miseria que acaba con la prostitución, o la disminuyes, va a sobrar la prostitución pequeño burguesa, la prostitución que se pagaba con las dotes en los tiempos más fundamentales del derecho burgués y que se ha convertido hoy en los buenos matrimonios, pero de esa prostitución, el derecho penal no se debe preocupar, ¿verdad? Es un problema del derecho de familia y debe ser resuelto en su seno. El derecho penal no tiene que preocuparse de la prostitución, que se acabará cuando se acabe la miseria, ahí es que dejarán de prostituirse las hijas de la miseria. ¿Es posible vivir con cincuenta reales? ¿O se trata de retirar al chaval del tráfico a base de derecho penal? En vez de querer hacer programas de caridad, dejen de pagar trillones de dólares en intereses a los banqueros internacionales, que nos chupaban todo lo que podían, hasta la médula...

P: Pero esos proyectos, parecen sugerir que si el chaval tiene cincuenta reales, entonces ya no podrá decir que nunca tuvo una oportunidad.

N.B.: Lo que pasa es lo siguiente: el estado del bienestar tenía un sistema penal que, como todo sistema penal, era una cosa destructiva, negativa, porque la pena es el peor modelo de decisión de conflictos. Cuanto usted criminaliza un conflicto, está realizando una opción política. No existe un crimen natural. Todo crimen es político. En los años 70, me acuerdo de Augusto Thompson, que es una gran figura, y dio una respuesta maravillosa, en una conferencia, a un alumno que le preguntó 'Profesor, ¿cuál es la diferencia entre un preso común y un preso político?' Y el Thompson le respondió: 'la diferencia es que el común también es político, lo que pasa es que no lo sabe'. Entonces, el sistema penal del estado del bienestar vivía de ciertas utopías, por ejemplo, que la pena debe redimir, resocializar. Eso es algo completamente indemostrable, porque, siempre que esa hipótesis se ha intentado demostrar en la realidad, ha quedado desmentida. Y bastarían las tasas de reincidencia penitenciaria, las personas que pasan por una experiencia de encarcelamiento, y vuelven a reincidir. Pero aunque sea ilusorio, esto tiene una virtud política, no te puedes quedar contento sepultando al sujeto en vida, con una pena de neutralización, tienes que buscarle allí una finalidad. Ese sistema penal, que ejercía una intervención económica, que entraba en una serie de conflictos con penas blandas, que no violaba la intimidad de las personas, todo eso se ha acabado ahora, se ha partido en dos, en el tardocapitalismo: para los consumidores, mil soluciones creativas para evitar la pena de prisión, y todo un discurso diciendo 'noooooo',

la cárcel es muy 'maaaaalaaaaa', se han creado juzgados especiales, composición, mil sortilegios, conversión de penas hasta cuatro años en penas restrictivas de derechos, prestación de servicios a la comunidad, caridad penal, rentas mínimas de inserción que el juez otorga al penado, todo ello en mitad de ese sistema penal. La otra mitad es para las obras criminales toscas de la pobreza. Que no atropellan a nadie con el coche, porque no tienen coche, no están cometiendo una falsedad aquí, una estafa allí. Lo que están haciendo, es quitarme el Rolex, ver si pueden llegar a ser consumidores, si pueden escalar en la escala social...porque en el capitalismo industrial también se daba ese esquema: la penitenciaría, la fábrica, y una plaza en el medio, con el ejército industrial de reserva. Ahora, tenemos la reproducción del capital en el centro comercial, entonces, dejamos ahí a los consumidores, pero con los hijos de la pobreza, con los inútiles de la nueva economía, es otra cosa: crímenes hediondos, nada de pasar a tercer grado, ¿quién ha dicho que la prisión es mala? Deja que el tipo se pudra allí. ¡Premios para los delatores! El delator hoy es un héroe. Chóferes, secretarias, esposas, gente que fue cómplice, que acompañó en la fechoría, de repente se da la vuelta, y entrega aquello de lo que se benefició durante todo este tiempo, y cobra un estatuto moral positivo, reconocimiento público. Remueve la basura, la intimidad, las pruebas ilícitas, las escuchas telefónicas...entonces, por ahí es por donde está entrando el Gran Hermano, con el aplauso general de fuerzas que dicen que son de izquierdas, y que adoran todo eso. El nuevo héroe es el comisario. El villano, ahora, es el chico de barrio.

P: Usted clasifica a los medios como agencias ejecutivas del sistema penal y cita el programa *Linha Direta.*

N.B.: Linha Direta es el caso más flagrante de esta ejecutivización. El otro día, se anuló un juicio, porque había pasado a grabación en Linha Direta. Por no hablar de otros casos: yo tenía un cliente que estaba acusado de haber matado a su mujer, o a un cuñado, en Paraíba, salió en Linha Direta a las once de la noche, le metieron a las seis de la mañana en Arraial do Cabo, le llevaron a Cabo Frio y los otros presos le quemaron al medio día. Esto es un absurdo.

P: La reacción social producida por los medios, ¿puede estimular la elaboración de una ley penal?

N.B.: El homicidio cualificado es un crimen que, en cierto modo, cualquier ser humano puede llegar a cometer, es el resultado de un complejo muy diversificado de situaciones. Y ha sido una campaña publicitaria totalmente emocionalizada la que ha llevado al agravamiento de la Ley de Crímenes Hediondos. Escuchen esta historia fantástica. Una actriz de la cadena Globo aparece muerta por un colega y por la esposa de ese colega. En primer lugar, la cobertura. Nadie se pregunta: ¿qué es lo que está pasando en este estudio en el que, trabajando como están estos dos colegas, uno mata a la otra? Eso sería lo primero. Porque, discúlpenme, pero si aquí en este bufete un abogado matara a una abogada, la primera cosa que yo me preguntaría es '¿en qué estamos fallando aquí?' Bien, matan a la hija de Gloria Pérez y ella comienza una campaña. Pero nadie le dice a ella: 'oiga, usted va a aumentar las

penas de un montón de gente, menos de los dos que mataron a su hija, a causa del principio de reserva legal'. Porque usted no va a conseguir que una ley sea retroactiva, para eso habría que retroceder a los tiempos anteriores a la revolución burguesa. Pues la ley fue aprobada, y el homicidio cualificado se convirtió en crimen hediondo. El otro día estuve haciendo los cálculos. Cogía el número mensual de homicidios en Río, tomaba el diez por ciento de ellos, que es el que corresponde al de los casos urgentes que va a ir a juicio, de este diez por ciento descontaba las absoluciones que se podían prever estadísticamente, y comparaba, entonces el tiempo de encarcelamiento con el sistema anterior y con el nuevo, que es cuatro veces superior. Solamente en Río, más de tres milenios de libertad humana anuales de más. ¡Contemplen qué fantástica historia de poder! Yo comprendo perfectamente todo lo que una madre pueda sentir por el asesinato brutal de su hija, una niña inteligente y bonita. Y comprendo perfectamente hasta que exigiese la pena de muerte. Lo que no comprendo es traficar en política criminal con los sentimientos de los interesados.

P: Pero con los medios y las autoridades en ese discurso penal durante todo el tiempo, ¿qué caminos quedarían para resistir eso?

N.B.: Un buen punto de partida sería el de mimar los espacios para el debate en los poquísimos medios de comunicación que no están comprometidos. Una vez que se mantiene este modelo, que nadie espere que los grandes medios van a abrir espacios para una cosa que es un dato político de la coyuntura. Forma parte del modelo. El elemento de intervención que tiene el príncipe neoliberal es la pena. Ella distribuye todo. Todo el mundo puede ir allí a cultivar, a obtener sus beneficios. 'Allí va el personal de la telefonía, allí va el personal de la energía. Y yo tomo nota. No van a pasar cerca, ¡no! ¡Que se tranquilice la agroindustria! Vamos a mantener la tragedia del latifundio brasileño. No vamos a salir de 1850, de la ley de tierras.' Y también, porque se trata de un movimiento estratégico para la criminalización de la pobreza, de los movimientos sociales. El decreto de Fernando Henrique Cardoso, la ley que hizo votar, dice lo siguiente: la tierra ocupada no puede ser expropiada. ¿Quieren saber porqué la esclavitud era legítima durante el Imperio? Un artículo de la Constitución de 1824 decía lo siguiente: 'se mantiene el derecho de la propiedad, en toda su plenitud'. Ahí estaba la esclavitud. Si el Movimiento de los Sin Tierra ha ocupado aquella zona de allí, ¿no sería más razonable que se verificase cuál es la situación para desapropiar exactamente esa? ¡Pero no! En términos jurídicos, eso es desobediencia. ¡Usted ha desobedecido al Rey! Y Fernando Henrique era el Rey. ¿Qué razones puede haber para que una ley diga eso? ¡Desobediencia! Que es algo medio deslegitimado por el estado democrático de derecho. Si usted ocupa una tierra, mira y constata, 'esa tierra que hay ahí está improductiva, medio abandonada, debería ser una tierra pública, es una tierra que hay que devolver...vamos a ocuparla', pues no puede. No puede ejecutar algo que la Constitución ordena y quiere. ¡Solamente puede el Rey! ¿Y dónde está la democracia? Solamente el Rey, Fernando Henrique. Pero ¿qué es esto?

P: ¿Cómo se enfrenta usted a estas reacciones del gobierno federal, de que asistimos a una radicalización peligrosa en el campo?

N.B.: A mí me gustaría que, finalmente, a la política criminal se la tratase como política. Incluso porque tenemos un gran ministro de Justicia, que es un tipo con mucha experiencia y, además de eso, con una reflexión específica sobre la cuestión criminal, un tipo superabierto. Todo lo tenemos que pensar políticamente: la economía, la ideología, la cultura. Basta reconducir el sistema penal y el discurso criminológico hacia la infraestructura económica, por atrasado que pueda parecer, para estar delante, para conseguir debilitar este proceso de criminalización tan evidente, tan chocante. El MST está siendo criminalizado.

P: Usted viene tratando este asunto de forma recurrente, desde hace veinte años. Me gustaría que nos comentase algunas ideas sobre la criminalización del usuario, del consumidor de las drogas, que fue intensa durante el gobierno de Fernando Henrique y continua en el gobierno actual.

N.B.: Hay una tendencia en la política criminal, que no es la nuestra, que es la de ciertos grupos políticos donde en una punta están los Gabeira, el Carlos Minc, y en la otra esos promotores que traen esa invención norteamericana llamada 'justicia terapéutica'. Entonces, es un arco que pasa por sectores que se dicen de izquierda hasta sectores que son la derecha más descarada. Usted no puede programar una política criminal pensando en el usuario, porque es una contradicción. Tiene que hacer una política criminal pensando en el fenómeno en su totalidad. Liberar al usuario y matar a los pobres, en las estribaciones de los andes, en el Sertao o en el agreste del Nordeste brasileño, o en la periferia de los grandes centros urbanos. ¿Quién corre los riesgos, en este comercio letal? ¡Solamente los hijos de la pobreza! Nuestros hijos serán los usuarios. Van a ir allí, a pillar algo, y se lo compran a un chavalito que es igual que ellos, solamente en negro y en pobre, porque si no, no estaría allí vendiendo. Verinha, mi mujer ha estudiado eso en su libro 'Difícil dinero fácil', sobre drogas y criminalización en la juventud pobre de Río.

Vera: (su mujer) Hay una cosa perversa. La gente que propone la descriminalización del usuario está en la vertiente de Posto Nove, hablando para un público que ya está descriminalizado, que es el consumidor de clase media y de la Zona Sur. Y no es que yo les quiera criminalizar, quede claro. Pero la contrapartida para este discurso consentido es: 'hay que aumentar las penas para los traficantes'. No tenemos un problema de salud pública por alto consumo de drogas ilegales, tenemos problemas mucho mayores en la tuberculosis o en el alcoholismo... Por donde la cuestión de las drogas sangra, literalmente, es por el tráfico. Entonces, está la cuestión de descriminalizar el consumo, pero mantener la criminalidad del traficante, que se ha convertido en una categoría fantasmagórica, el traficante es el demonio, no tiene casa, no tiene madre; o luego, coges el proyectillo de la embajada norteamericana, la 'justicia terapéutica' que dice: 'el usuario es una víctima'. Ahí se reproduce todo el positivismo del siglo diecinueve, y se practica una justicia que no solamente juzga, sino que también cura. Entonces, esto obliga al consumidor a Ile-

gar delante del juez, hacerse el test a ver si ha consumido o no, tiene que vestirse bien, tiene que sacar buenas notas. Es una historia positivista que vuelve en esta historia. La descriminalización del consumidor podría ser el comienzo de una legislación general, pero como ellos están legislando para el Posto Nove, se convierte en una cosa perversa, porque aquel que ya está descriminalizado será descriminalizado, y donde están sangrando, que es en la periferia, se aumenta la hemorragia.

P: Pero también hay quien consume y es pobre...

Vera: Un alumno de nuestro máster contó que era delegado en Jacarepaguá, Zona Oeste, vector de crecimiento de la ciudad, donde están los pobres, porque el pobre no puede vivir en la Barra da Tijuca. Y a lo que se dedicaba cada día era a rellenar registros del artículo 12, denuncias por tráfico. Después, le destinaron a Barra da Tijuca. Y se dio cuenta de que, allí, nunca rellenaba un registro del 12. ¿Será que no hay traficantes, en Barra de Tijuca, o será que no hay pobres? El niño blanco de clase media, que tenga 400 gramos de marihuana, lo que va a decir es que ha comprado lo que se va a fumar en el largo plazo. ¡Esto sí que es un dato concreto! El otro está con una cantidad pequeña pero, como es pobre, vive en una favela y está con cuatro papelinas, no va a comprar, sino que va a vender. Este chavalín es, ontológicamente, traficante. Es criminalizable. Y, a lo largo de la historia, ahora es la droga, antes era la capoeira, y antes de la capoeira...

P: ¿Son las marcas de la inquisición? ¿Tiene trazos inquisitoriales, esta política criminal?

N.B.: Tiene muchos trazos inquisitoriales. El mayor de ellos es la espectacularidad, este estilo penal de espectáculo, las comisarías que revientan, los testigos que entran con capuchas, esto es la iconografía de la inquisición, de los autos de fe. Estas cosas espectaculares son muy útiles, porque así, nadie discute de política. La culpa de la situación del país es de esos de allí... En fin, si conviertes a aquellos en demonios, no necesitas, por ejemplo, discutir la consistencia del programa *Fome Zero* (Hambre Zero) en términos de acción política.

P: Hablaba usted de la necesidad de abolir la pena. Y hay un artículo de Luigi Ferrajoli en el que se habla de la pena en una sociedad democrática, de la necesidad de definir lo que significa el castigo y cómo castigar...

N.B.: La pena es un mal modelo de resolución de conflictos. Lo que existe es el poder punitivo, que fue embalsado para la creación de los Estados nacionales. En la realidad feudal, obviamente, estaba más dividido. Fue precisa una acumulación de poder para la constitución de los Estados nacionales, y el poder punitivo estaba allí también. Este poder punitivo, en el estado democrático de derecho, debería contenerse lo máximo posible. Las personas se valen de ejemplos, de instancias que no son pena, exactamente para legitimar la pena. Si entra un sujeto aquí con una navaja, su contención, su prisión por delito flagrante, eso no es la pena, es una coerción legítima, jurídica, directa. Del mismo modo, si yo comienzo a construir allí

un obelisco, y vienen del ayuntamiento y me prohíben que siga con las obras, 'no tiene usted licencia,' etc. Eso es coerción, tiene racionalidad. La pena es lo que vamos a hacer con el sujeto de aquí a los próximos tres años, cuando ya no quiere atacarnos, cuando ya se ha olvidado de todo. Pero no, entonces, se le mete preso durante cinco años, se le deja que se pudra ahí. Yo no veo la manera de abrir la mano ahí, al medio plazo, políticamente. Entonces, ¿qué podemos hacer? Tenemos que controlarla. Usted mide la calidad de un estado de derecho por el nivel con el que controla, a través del discurso jurídico-penal, y de las agencias del Poder Judicial, el poder punitivo. Y solamente debería permitirse un poder punitivo que sea rigurosamente legal, y antes de eso, rigurosamente constitucional, y también rigurosamente racional, debido al principio republicano. Por ejemplo, ¿saben cuál es una de las leyes 'Serra'? Un pobre hombre que esté vendiendo en la calle, si está vendiendo un producto de desinfección caducado, ¿sabe cuál es la pena mínima? ¡Diez años! Los jueces del Supremo deberían declarar inconstitucional esa ley. Eso es irracional. Una lesión corporal en la que yo perdiese un ojo, tiene una pena, nada más que de cinco años. Pero la pena del vendedor ambulante comienza a partir de los diez años. Los medios de comunicación presentaron a la ciudadanía esta ley como si fuese la solución para nuestros problemas con las drogas legales. ¿Se ha adelantado algo?

P: ¿A qué atribuye usted esta vulgarización del discurso criminal? Porque es más o menos como en el fútbol, todo el mundo entiende del asunto.

N.B.: Eso es algo que tenía que pasar. ¿Qué se hace hoy, en este país? Se transfiere el poder. ¿Cuál es la gran empresa neoliberal? Usted transfiere todo el poder del Estado intervensionista, que está usted destruyendo, hacia el ámbito de lo privado. Incluso, hasta el poder punitivo: se inventan beneficios dentro del sistema penal, como es la privatización de las cárceles, usted transfiere el poder punitivo. ¿Se imaginan si eso funcionara así en la vida cotidiana? El ministro de Telecomunicaciones dice: 'el que quiera ir a la Justicia contra eso, yo le cedo los documentos'. ¿Qué es esto? ¿Qué poder tiene él? ¿Cuál es el único poder que le están dejando al estado? ¡El sistema penal! Y no solamente en el plano interno, también en exteriores, ya hemos visto la pauta criminológica del FMI.

P: ¿Sería posible intentar esclarecer estas cosas a través de un proyecto de educación jurídica, pensando quizá en un público más amplio?

N.B.: Cuando yo era el director del departamento de investigación que creamos en la OAB, abrimos el primer bufete de abogados en una favela en Río, en el Morro da Coroa, aquí en Santa Teresa. De esto, hace 25 años. Montamos allí una oficina con abogados, pasantes, que pudiesen trabajar no solamente sobre las reivindicaciones individuales de los habitantes, sino también sobre laboral, garantías, penal... y también que ayudaran a encaminar las reivindicaciones de la comunidad. Una de las cuestiones a las que atendía el proyecto era la educación popular sobre cuestiones legales. Creo que elaboré la primera cartilla de educación legal, con ilustraciones de Jaguar. Cuando miro hacia atrás y contemplo aquello, como otras muchas ini-

ciativas -claro, que en el Viva Rio tienen el nombre muy expresivo de Mostrador de Derechos- miro hacia aquello y lo veo como una aculturación jurídica. Tal vez, en aquellos tiempos, tuviese un sentido progresista, porque, a veces, una cosa aparece como un símbolo ahí delante, en cierto momento, y veinte años después ya no significa nada. A día de hoy, ¿cuál es el modelo? ¿qué deberíamos hacer? Tenemos hasta un proyecto, el uso alternativo de la Ley de Arbitraje. ¿Qué es el arbitraje? Es lo siguiente: cuando una empresa aérea y la constructora del avión hacen un contrato de leasing para seis aviones, un asunto de millones de dólares, en nuestro ejemplo unos 180 millones, establecen una cláusula que define que cualquier conflicto se decidirá por arbitraje. Entonces, van y escogen un jurista insigne, o dos, o tres, y ese jurista, asesorado por otro jurista que escoge cada una de las partes, pues es quien decide. Y muestran así que el recurso a la Justicia significaría ralentizar doce años la llegada a una solución correcta de este modo o de este, que es la que el jurista les ofrece. Y las empresas obtienen la decisión en dos meses. Y eso va a valer como si fuese la sentencia. De manera que, si una de las partes llega a decir que no está de acuerdo, la otra recurre a la Justicia, pero solamente para la ejecución, porque la Justicia ejecuta exactamente lo que el jurista decidió. Hicimos una experiencia aquí, porque existe una tradición de solución de los problemas comunitarios en las favelas de Río. El presidente de la asociación de moradores dirimía conflictos entre vecinos y conflictos incluso para los cuales la Justicia no está preparada. Por ejemplo, ¿qué es, jurídicamente, vender tu techo? Todo el derecho urbanístico que trata sobre la ocupación del suelo no sabe qué es vender un techo, que es lo siguiente: el sujeto construyó su casa y la techó, otro viene y le dice que le quiere comprar el techo para construir encima. Eso es impensable para el derecho civil burgués, en el que la propiedad del suelo parte de la posibilidad de hacer un condominio y ese suelo, a partir de ahí, pues su propiedad pasa a ser fraccionada. Allí, en el barrio de Bracéelos, en la base de Rocinha, vamos a suponer que hubiese un señor Barcelos, aquello era suyo, y lo dividió en lotes de 12 por 4 metros y lo vendió, y después habrá venta de techos, y esas personas son propietarias. ¿En qué pensamos? En una convención comunitaria de arbitraje. Ahí, para esas cuestiones de vecindad, los moradores de esa comunidad se adhieren a una convención de arbitraje para resolver los conflictos que surjan entre ellos. Ellos deciden sobre sus propios conflictos y, en el peor de los casos, si el perdedor no se aviene, el ganador puede recurrir a la Justicia común para que se cumpla la decisión comunitaria del propio saber local. O sea, se trata del movimiento contrario, en vez de hacer aculturación jurídica, se preserva esa cultura, se deja que aquello vaya adquiriendo poder. Yo no volvería a hacer aculturación jurídica, la hice hace 25 años, todo el mundo la hizo, y está claro que la gente de Viva Río, en cuanto saquen un poco de dinero público para hacerlo, pues lo van a hacer.

P: Pero esto que propone, ¿no ayudaría a hacer sedimentar la idea de que existe un poder paralelo en el narcotráfico que quedaría fortalecido, porque son ellos los que controlan a las asociaciones de moradores?

N.B.: Este es el punto de vista de los catedráticos que se alinean con la derecha. Las asociaciones de moradores, de la misma manera que los puestos de policía

comunitaria, tienen que convivir con la inexorabilidad de la situación. ¿Qué ocurre, que las leyes del mercado solo sirven para el mundo financiero? ¿No funcionan para la economía informal? ¿Y quiénes son los que corren los riesgos? Son los pobres. Entonces, la generalización forma parte de la criminalización. Un poco de responsabilidad en esto la tienen los que dicen genéricamente que las asociaciones de moradores van de la mano con el narcotráfico. Puede ser que, en puntos concretos, tengan que ver pero, ¿qué es ir de la mano del narcotráfico? ¿Qué es esa entidad, el 'narcotráfico'? La herejía. Existen chavalitos pobres que tienen padre, madre, nombre...

Vera: Si vas a coger el coche, no te conviertes en el 'cogedor', vas a ser el joven que conducía tal coche, tienes nombre, pero el traficante, no, se ha convertido en una categoría fantasmática, es una categoría policial que se ha ido hacia la academia, hacia el periodismo, hacia la psicología, y que no tiene cara, ya no es humana. Es una cosa del mal.

Batista: El discurso criminológico crítico viene resaltado por los medios de comunicación debido a esa coyuntura, exactamente por la capacidad reveladora que tiene. Porque ese es, exactamente, el meollo de la acción política, el parir una receta. ¿Qué es lo que usted puede leer hoy en el Jornal Nacional? Ya nos lo deberíamos imaginar. Vamos a ver la noticia de un crimen, o la captura del autor de un crimen, o la prisión del infeliz del policía que le han grabado pidiendo diez reales. Esta es la materia policial. Si existe materia política, es difícil que el tratamiento no sea policiaco o, por lo menos, infraccional: el parlamentario recogió las dietas, pero no fue a la sesión. Nos convencen, cada día de que la fuente de todos nuestros males es la siempre corrupta vida pública. Algún suceso espantosos filmado cada día, camellos xipófagos o un suicida exhibicionista. Un bloque médico, que se afina con la materia policial, a través del miedo, pero que, básicamente, es un anuncio de publicidad: un pre-anuncio del redondísimo negocio de las drogas lícitas. Un poquito de humor consentido, el Chico Caruso agradando o timando a alguien, según cuál sea la línea editorial. Y, para terminar, un desempleado que cogió unas cuantas latas usadas de cerveza y se convirtió en microempresario de ralladores de coco, para probar que el desempleo es una maravilla, aguza la creatividad, una sonrisa, y buenas noches. En este formato, ¿dónde cabría una reflexión mínimamente seria sobre la cuestión criminal? Esto está en el centro de la nueva posición estratégica de los medios de comunicación, del brazo armado de los grandes negocios de las telecomunicaciones. El sentido común criminológico tiene que ser reproducido diariamente. Los medios creen a pies juntillas en la pena menos, claro está, para los crímenes de la prensa. Ahí, se convierten en censura, en mordaza.

P: ¿No teme un retroceso de los derechos humanos, en la medida en que tenemos a Garotinho conmemorando cien muertes en quince días, y en Sao Paulo la policía de Alckmin matando como nunca, menores de la Febem en prisiones para adultos y el Calandra, notorio torturador, funcionario del Estado?

N.B.: Mira, cuando el secretario nacional de derechos humanos dice 'tenemos que tomar medidas más duras contra el crimen', ¿medidas más duras? Está bien, instaure un régimen completamente arbitrario, con golpes, tortura y desaparecidos, a ver qué es lo que consigue con eso. ¿Cómo venció la dictadura a la resistencia armada? ¿Vale eso? ¿O pagamos el precio del estado democrático de derecho? ¿Pagamos, o no pagamos? Si queremos pagar, ¿chupamos todo lo malo de la democracia representativa burguesa y, a lo sumo, no tenemos derecho? Y lo sumo es solo eso. Pero la izquierda no lo entiende. La política criminal que se está desarrollando es igualita que la política económica. Recortes en las garantías individuales, flexibilizaciones...la pena tiene que ser más fácil.

P: ¿Usted cree incluso que en el actual cuadro de dependencia, de endeudamiento del país, es posible hablar de autonomía, de soberanía?

N.B.: La gente solamente podrá hablar de soberanía, si lo mira desde la perspectiva del derecho privado, asociando en una misma obligación, a un deudor con un acreedor. Porque esto es lo que nos están imponiendo. Las relaciones de soberanía se están sustituyendo por relaciones que tienen un tenor de relaciones entre sujetos privados, relaciones obligacionales. Las relaciones entre estados, o entre un Estado e instituciones extranjeras, o privadas, deberían estar siempre mediadas por esa categoría irrenunciable que es la soberanía. Si seguimos como vamos, dentro de poco va a ser difícil hablar de soberanía. No tenemos oportunidad ninguna en ese modelo. Esa deuda externa debería ser auditada. Tal vez cupiese, sinceramente, una moratoria. No como una negación, sino como un país que cree que los acreedores pueden esperar dos, tres, cinco años para poder reiniciar las conversaciones. Si tenemos gente que se está muriendo de hambre, de desnutrición, de enfermedades curables, tenemos que emprender una reorganización. Claro que, si se piensa en eso, entonces hay que acometer una reforma bancaria. En el viejo sentido que la palabra reforma ya tuvo en este país, y que incomodó tanto al hemisferio norte, hasta el punto de que nos llegaron a deponer del poder en 1964. Tucanaron esa palabra, como diría José Simao. Y la ley de Patentes, que significa que siempre vamos a tener socios en todas nuestras reservas, en nuestras riquezas fantásticas de biomasa, socios tecnológicos. No es casualidad que a Fernando Henrique, cuando fue a Estados Unidos, le aplaudieran tanto la sanción de la ley. Significa que no podemos piratear un invento, por ejemplo, de extracción de energía solar. Miren hacia el hemisferio norte, miren hacia nosotros, piensen en nuestros cinco siglos...es justo cuando 'se acaba la historia' que no podemos piratear. ¿Solo podremos ser pirateados? Un ojo grande sobre la Amazonía...Nuestros efectivos en las fuerzas armadas es de 200.000 hombres, menos de los que los Estados Unidos mandaron a Irak. ¿Por qué no tenemos dos millones? Usted ha hablado de soberanía. ¿Usted cree que se nos respeta? ¿Mejoraría el tema si fuesen dos millones? ¿Cree usted que deberíamos tener algún motivo hacia el norte de nuestro continente para preocuparnos? ¿Usted confía en Bush?

P: ¿Usted cree que somos pobres?

N.B.: No. ¡Somos ricos! Solamente que nuestra sangre es sudada. ¡Y la gente aplaude!

P: Lula acaba de repetir que somos pobres. Y somos pobres con Silveirinha, con Nicolau, con Maluf...

N.B.: Sume a Silveirinha, Nicolau y Maluf y compárelo con la deuda externa. El desvío criminal de recursos públicos debe ser siempre investigado, pero la publicidad en torno a estos casos, también es estratégica. Un blanco rico preso, constituye un elemento precioso para demostrar que el sistema penal es igualitario, isonómico, no es selectivo. Poco importa que sea el único blanco rico preso en aquel momento, la espiga de mijo en el cafetal de la penitenciaría. Él es el único que aparece en el Jornal Nacional, y es la prueba de que la justicia penal es igual para todos. Paralelamente, va implícita una lección de movilidad social, en el sentido contrario. Pero, principalmente, se inmola el chivo expiatorio: nuestras dificultades no son estructurales, no es el servicio de la deuda que nos sangra. Los peores sentimientos son movilizados para entorpecer el raciocinio. Droga legal.

P: Siempre se insiste en que somos pobres. Lula habla de los 'ciudadanos de bien' de este país, nunca habla de 'ciudadanos' sencillamente.

N.B.: Como todo el mundo, incluido Brizola, lo que yo más adoraría en el mundo es que Lula afirmase que existe un plan. Que eso que está haciendo es una gran exhibición para llegar en algún momento, para ganar una credibilidad que va a ser aprovechada para alguna otra cosa, un cambio de sentido...Porque, sinceramente, para hacer eso que está haciendo, tal vez fuesen más indicados Malan que Palocci, tal ve fuese mejor Armiño Fraga que Meirelles. Comprendo las dificultades que entraña el ejercicio del gobierno. Pero, sinceramente, si el PT se somete a ser pautado por los medios de comunicación, en vez de percibirlos como parte del problema, y cree en esa entidad mística que se llama el mercado, y algo más allá de un disfraz para exprimir los intereses del capital financiero transnacional, ahí el horizonte se enturbia. Si fuera así, si tratara de profundizar en el modelo, no se podrá esperar ningún avance en el ámbito de la cuestión criminal; para retrocesos siempre habrá espacio.

N.B.: Usted ha dicho que admira a Marcio Thomaz Bastos, ¿cree en un Sistema Único de Seguridad Pública?

N.B.: El mejor futuro para ese Sistema Único de Seguridad, que es una idea funcionalista, de quien quiere retocar las cosas para que queden bonitas, aprimorarlas, es un buen sistema penal. Es una buena penitenciaría. ¿Hace cuántos siglos, que la estamos esperando? Es una invención reciente, una invención del capitalismo industrial, no existen como pena en la Antigüedad ni en la Edad Media. Comienza allí, con las casas de pobres, el control de la pobreza urbana en Inglaterra y en Holanda, los precursores en la historia de ese proceso. La mejor cosa que el Sistema Único de Seguridad puede conseguir es ser una cosa parecida al Sistema

Único de Salud. Si usted cree que el SUS resuelve los problemas...Primero fue el SUS, lo segundo será el SUPS, lo tercero será el Susto.

P: ¿Pero qué respuesta da?

N.B.: Sintetizando lo que se hacía: intentábamos despolitizar un poco la institución policial. Intentábamos crear una delegación contra la tortura y el abuso de autoridad, una delegación de medio ambiente, una delegación de racismo, para discutir un poco lo que estaba pasando, no es que pensáramos que gracias a todo eso la criminalización se iba a resolver. Hay que salirse de ese círculo. Lo importante no son las estratagemas, los vehículos a través de los cuales intentamos domesticar al poder punitivo, reducir daños, el proceso de brutalización inherente a la actividad policial; los policías también se reclutan entre los pobres. Y se les somete a una formación brutalizante que se llama policización. Cuanto menos alimentemos este sistema, mejor. El problema no es el de buscar 'alternativas'. Si no podemos actuar dentro del sistema, no se adelanta nada. El sistema penal es parte del aparato del Estado, subdividido en agencias que se comunican en relaciones específicas para la gestión del poder punitivo. No es el poder punitivo el que va a transformar la sociedad. No es a través de la EPNA, sino de la economía y de los proyectos con los que se opere en grandes inversiones sociales en términos de salud, de educación, etc. No es a través del sistema penal que vamos a cambiar el mundo, nunca fue así. Al contrario, el sistema penal es, frecuentemente, el que reprime los cambios.

P: 'Vamos a reservar las prisiones para los criminales violentos y peligrosos...'

N.B.: Aquí están los pobres, con sus toscas obras criminales. Cuando quieren hacer algo que se trata, sencillamente, de un comercio ilegal, se les combate, mueren. Están ahí, solamente quieren pasar un poco de yerba para los niños ricos, de clase media, blancos, que se mueren por comprar esa yerba, y ¡se les mete un tiro! ¡Matar! El único empleo que ha tenido en su vida el chavalito de catorce años. ¿De qué forma va a convencer el padre a su hijo para que gane 240 al mes, si puede ganar 400 a la semana por hacer trabajitos? Los más brillantes, los más vivos, los más expertos son los que están allí. Un tesoro que está siendo aplastado a causa de la política norteamericana, para que los Estados Unidos puedan contar con fusileros, criminalizar la Amazonia, hablar de narcoguerrilla. Y somos tan subordinados...hasta en eso del narcotráfico. Ni la marihuana, ni la cocaína, nuestros grandes problemas, son narcóticos. Los narcóticos son los opiáceos, y aquí no hay opiáceos. Habría que llamar al Zé Dirceu, llamar a los líderes y decirles que no, que dejen ya el tema, no queremos tener las manos sucias de sangre, de esa charcutería que es el sistema penal brasileño desde su fundación, siempre lo fue.

P: ¿Qué pasa con la política que se hace en relación con las drogas, más que la política, con ese tipo de propaganda, esos anuncios que prácticamente convierten al consumidor en responsable del tráfico?

N.B.:¡Culpabilizando! Lo más importante no son las bestialidades. Lo más importante es la culpabilización. Es el uso de un elemento del discurso que utilizamos, y lo convertimos en materia política, una acción de persuasión. ¿Por qué no se hace lo mismo con el tabaco? ¿Por qué con el tabaco se ejerce una cierta objetividad? 'El tabaco provoca impotencia sexual'. Por qué no se dice: 'La marihuana provoca impotencia sexual'. O: 'La cocaína destruye las mucosas nasales'. Si fuera una droga de los grandes laboratorios, se consumiría sin problemas: el chaval fuma marihuana los viernes por la noche, su madre toma Lexatín todos los días.

Vera: La competitividad neoliberal obliga a esta sociedad a drogarse intensamente. Está basada en el rendimiento, y cada cual tiene que funcionar al máximo. Si no funciona, se le escupe para fuera, y ahí aparece el Prozac y la Viagra. Pero la gran perversión del sistema antidrogas es que se gasta un dineral para matar, son presupuestos astronómicos. 'Vamos a prohibir las drogas porque hacen mucho mal', pero no tienen tratamientos. No tienen camas para el que llega al borde del colapso. Pero ahí, la gente que trabaja en las poquísimas unidades de salud que hay dice que, con estas campañas publicitarias, está empezando a llegar la gente diciendo: 'yo se que la culpa de la violencia la tengo yo'.

P: Los cambios en los titulares de los periódicos que hablan de 'clima de inseguridad', ¿serían la solución, nos permitirían tirarnos en un lecho de rosas?

N.B.: Los cambios en los titulares pueden aminorar esa 'sensación de inseguridad', porque todo eso es totalmente manipulable, pero, objetivamente, manteniendo este modelo económico, de la cuestión dela criminalidad solo cabe esperar que empeore. No porque la pobreza, la miseria, sea la causa del crimen, sino porque este modelo económico y político criminaliza la pobreza. Necesita criminalizarla. ¿De qué manera va a controlar, si no, ese montón de gente desempleada, sin dinero, sin nada, si no les criminaliza? No quieren ejercer el control a través de los viejos dispositivos del estado del bienestar: guarderías, escuelas públicas, red pública de salud...quieren ejercer el control a través del sistema penal. Hace doscientos años, había quien pensaba que las penas de latigazos eran mejorables. ¿Cuántos siglos más nos hacen falta para preguntarnos, sencillamente, si la pena es mejorable? Mire a la pena privativa de libertad, mire a las cárceles...¿Qué pensó cuando le cortaron la barba y el pelo a Zé Rainha? ¿Eso es algo democrático? Aquí en Río, hay reglamentos en los que no se puede introducir ninguna cosa roja y negra dentro de la cárcel. Si quieres introducir un libro en la cárcel de la Polinter, solamente te dejan introducir la Biblia.

P: ¿Es un circo?

N.B.: Un circo con efectos reales, que mata, aísla, violenta, imbeciliza, que afecta a al vida sexual de las personas, al proyecto existencial de las personas, un circo peligroso...Fíjese en esta noticia: 'Los colores rojo y negro están prohibidos en las unidades del Departamento del Sistema Penitenciario'. Ahí me lancé a por la resolución Ceap nº 021, artículo 3, párrafo único, que dice: 'queda prohibida la entrada

de cualquier tejido, sea vestuario o ropa de cama, mesa o baño de los colores rojo o negro'. Para mí, que soy del Flamengo... "En los días de visita, cada interno podrá recibir solamente dos bolsas de plástico o de papel, del tipo de las usadas(...)las bolsas podrán contener frutas, alimentos cocidos, leche, bizcochos, dulces(...) Las piezas de vestuario deberán obedecer a los siguientes patrones: camisa o camiseta de color blanca y bermudas o pantalones de color azul, o uniformes provistos por el Estado'. ¿Qué es eso? Salimos de la dictadura. ¿O continuamos en una dictadura?

P: Usted dijo, hace tiempo, que ciertos sectores de la policía, son capaces de realizar una evaluación de la cuestión de la seguridad pública que la mayoría de las que se realizan en los departamentos universitarios. Pero la visión que la gente tiene de la policía es que es extremadamente violenta, que utiliza la tortura como método de investigación policial.

N.B.: Pero ¿cuál es la tradición de la administración pública brasileña? República vieja, suelta y coronelizada. Así es como se montó el Estado brasileño, con un proyecto nacional, cultural, de ahí vienen nuestras raíces hasta hoy. Después, en 1964 viene el golpe militar. Y la policía tiene el trabajo sucio, el trabajo brutalizante, tanto que, en criminología, se ha acuñado el término de 'policización'. Se recluta a la policía entre los pobres, y se les encarga que ejerzan la brutalidad sobre sus propios hermanos. Usted no puede esperar de la policía una originalidad en cuanto a su tradición de corrupción en la política que sea comparable a un acto de corrupción en el área de la moneda o del crédito, por ejemplo. Como la policía distribuye selectivamente el poder punitivo, porque es ella la que ejerce cada día la criminalización primaria, tiene esa característica específica de brutalidad o letalidad.

P: Entonces, ¿tenemos que resignarnos con la práctica de tortura de la policía?

N.B.: Si alguien quisiera una reducción de la tortura, debería comenzar prohibiendo del Código de Procesamiento Penal la confesión como prueba. El sospechoso, el acusado no podrá decir ni una sola palabra. Deberemos realizar toda la investigación sin preguntarle nada, renunciando a los esclarecimientos que pudiesen provenir de él. ¡Es que ni me imagino a toda la bancada policianesca de la Cámara, delante de un proyecto de ley así! Tortura y confesión son compañeras de viaje milenarias.

P: ¿Y sobre el Partido dos Trabalhadores (el PT de Lula)?

N.B.: Hablo como dirigente del Partido Democrático del Trabajo (PDT). Todos esos movimientos que han decepcionado a muchos militantes del PT, para nosotros también han representado una gran decepción. Estamos en el séptimo mes del gobierno Lula. A pesar de todo el menosprecio con el que hemos sido tratados hasta aquí, a pesar de la intolerancia o la rabia que se ha dirigido contra nuestras divergencias, que es un derecho legítimo que tenemos, a expresarnos y nos vamos a continuar expresando, no abriremos fuego. Aquel programa de televisión del PDT, me quedé

tan conmovido, aquel consejo de un viejo militante del PDT que pagó todos los precios, sufrió todas las privaciones, fue al exilio, el Lula, después de aquel programa, debería haber llamado a Brizola y haberle dicho, 'oye, Brizola, vamos a reunirnos mañana, ven a visitarme, que ya sabes tú bien como es toda esta porquería por aquí'. Un gesto fraternal. Pero no hubo gesto fraternal.

Una educación que nos dé vida[1]

José Luis Corzo
Dir. del Instituto Superior de Pastoral de Madrid

Fue para mí una suerte poder contemplar de cerca durante veinte años el revivir de muchos chicos desahuciados ya a los 14 por padres y maestros, y hasta por ellos mismos, y condenados a una especie de muerte asegurada: "no vale para los estudios, póngalo a trabajar". " Si no aprovechas ahora, te tocará una azada, como a tu padre: toda tu vida de sol a sol y un rato al bar o a la televisión por las noches".

Fracasados escolares. Chicos rurales, condenados de antemano a no saber más que un trabajo físico; a una vida sin salida y, lo que es peor, a una vida sin relieves, a ras de tierra en todos los sentidos, en pueblos despoblados. Nunca un libro, ni una conversación de mayor profundidad; ni viajes al mar ni a la montaña ni al extranjero a ver otras culturas. Nunca un amigo de nivel distinto, ni intercambio social, ni experiencias artísticas ni probablemente religiosas; y escasas en amor: las hermanas huían más fácilmente a servir en las casas burguesas de la ciudad y ya no los querían ni de novios. "Atónitos palurdos sin danzas ni canciones" habíalos descrito años atrás A. Machado.

Eran las mías las décadas de 1970 y 80 en campos de Salamanca. Muchos de sus padres les hacían la recomendación del estudio -sin muchas convicción- desde Suiza y Alemania, adonde ellos mismos se habían ido huyendo de esa muerte más que anunciada. La que despobló el campo español drásticamente entre los 60 y los 90. Solos se quedaron los viejos en los pueblos y casi nadie más. Para estos chicos hubo concentraciones escolares en las cabeceras de comarca y autobuses que los llevaban y traían por malas carreteras. Algún accidente en la vía del tren se llevó un buen puñado de ellos en esos mismos años salmantinos.

Los marcos alemanes y la transformación industrial del campo, las becas socialistas para los más capaces y, sobre todo, la imposibilidad material de seguir en los pueblos arrastraron a muchos de esos jóvenes a vivir otras vidas: camareros en los hoteles de la costa, mecánicos, electricistas, camioneros y obreros de la construcción aquí o allá, esquivaron un poco la muerte adivinada. Y vivieron con más dinero.

¿Era eso vida? Los estudios, los libros y colegios ¿aseguran la vida a los que aprueban, y habrían salvado también a éstos?

El llamado fracaso escolar ha sido una lacra persistente en nuestro sistema educativo: mayor fracaso suyo, que de sus víctimas. Hoy sabemos que son un 40% aproximado de escolares los que abandonan sin éxito la educación obligatoria; en el medio rural y márgenes urbanos, la mayoría.

Antes de 1970 era obligatoria la escuela hasta los 12 años, y a los 10 ingresaban en bachillerato los pocos que pensaban seguir a la universidad. La Ley General de Villar Palasí, en el 70, prolongó hasta los 14 una escuela común para todos. Pero hasta los años 80 no tuvo cada niño una escuela normal; muchas antes eran unitarias: diferentes edades se repartían mismo maestro y aula en muchos pueblos. La estadística no sabía contar a los que ya no volvían en octubre y decía sólo que un 23% de los matriculados en 8º curso no alcanzaba el diploma de graduado. La LOGSE socialista en el 90 decretó una imposible igualdad y promoción automática para todos hasta los 16. En diciembre del 2002 una Ley de Calidad "popular" volvió a separar buenos y malos estudiantes a los 14. Treinta años a vueltas con la educación para hacerla de todos y ni siquiera eso conseguido.

¿Y hacerla vida? Ah, no, para eso la educación no sirve. Aún sería más grave perder a tantos, si sirvieran los libros y las notas para dar vida. En estos treinta años, la educación y su concepto mismo se han politizado del todo y se han puesto al servicio del mercado laboral, no de la vida. Los proemios de todas esas leyes lo dicen claro. ¿Qué lástima que el Ministerio competente no haya recuperado también su viejo nombre de sola Instrucción Pública! Porque la educación es otra cosa.

No haberlo comprendido a tiempo ha terminado casi con las comunidades religiosas cristianas que se le dedicaron; generosas y muchas aquí en España. Funcionarios a domicilio, hoy sus colegios son franquicias, casi, de la transnacional docente que selecciona, domestica y transmite saberes sectoriales a los chicos. La retórica educativa -y a veces, la cristiana- no escatima palabras, para describir el humanismo de la educación, pero ya todos saben que no es verdad. A pesar del nivel tecnológico, del número de universitarios y del ímpetu profesional que alcanzan, todos se quejan de la falta de valores en la juventud y de la pérdida de humanidad y humanidades. La vocación educadora sufre desde hace años escasez y psicosis.

Mi suerte fue saberlo con aquellos muchachos: que educarse no es aprender. Ni educar es enseñar ni transmitir; ni conocimientos ni destrezas ni siquiera valores. Que educarse es vivir y darse cuenta... Nos educamos juntos cuando afrontamos los desafíos de la vida colectiva.

(1) Fragmento de un artículo ya publicado en J.L. Ortega (ed.), *Sobre el aprecio de la vida.* BAC, Madrid, 2003

Ezequiel

Daniel Jiménez

A las diez en punto de la mañana, una pareja de la Policía Nacional nos esperaba a la puerta de la sección cerrada, en la entrada del centro. Con media hora de retraso que Ezequiel celebró untando otra media docena de bizcochos duros en su vaso de leche.

Antes de decir buenos días, las manos del niño ya estaban esposadas. El más joven de los dos policías parecía llevar la iniciativa. Más tarde, ya en el juzgado*, él mismo me contaría generosa y alegremente que su compañero era el veterano de los dos, aunque eso saltara a la vista:

(*Más tarde, ya en el juzgado:)

(Policía joven) - Tú... eres más bien rojete, ¿verdad?

Le pregunté si se me veía en la cara, sonriendo, en un intento torpe de restar importancia a la pregunta... para ver si así se callaba. Esperaba que me entendieran, pero al poli parlanchín, por lo menos a él, no parecía importarle hacerme sentir incómodo:

(Policía) - Es que éste de aquí... (señalando con el pulgar al cincuentón esmirriado, de proverbial mostacho, piel ajada y gesto de indiferencia que se sentaba entre los dos)... éste de aquí fue de los grises. Ten cuidado, que ahí donde lo ves... Yo no, que yo ya soy de los democráticos, pero éste... éste colocaba unas hostias...

El gris escuchaba paciente, con un cigarro recién encendido colgando del labio inferior y el cogote apoyado en un cartel de PROHIBIDO FUMAR que alguien, con poco éxito, había pegado en aquel lugar de la pared. No contestó, pero un suspiro resignado recorrió el pasillo a la velocidad del humo de su cigarro. Esa escena me hizo pensar en el abismo de quince años de experiencias que distingue al gris del democrático, y en lo poco que importa realmente esa diferencia.

Clavando mi mirada en la puerta del despacho, deseaba que Ezequiel saliera de allí en ese mismo momento y me librara de aquel trance. Como si el pobre chaval no tuviera otra cosa de que ocuparse… pero es que había pasado ya media hora...

Ezequiel sólo tardó cinco minutos más. Dijimos adiós a la psicóloga, dejamos nuestro territorio marcado con dos cigarrillos encendidos y volvimos al coche, en los mismos asientos que una hora antes*, de regreso al encierro en el que se resocializa-normaliza-integra-reeduca a la joven delincuencia de mi ciudad y sus alrededores. Esa misma pequeña delincuencia que no sé quién iba a barrer de las calles.

*Una hora antes:

Aún saliendo al aparcamiento del centro, el policía democrático abría las puertas del Renault gris mientras agarraba con fuerza las manos atadas del niño, que conservaba dos gotas blancas del desayuno en la pelusa de su incipiente bigote. Siguiendo sus indicaciones, me senté en el lugar del copiloto, delante de Ezequiel, y la pareja de agentes de paisano ocupó el lado izquierdo del coche.

(Policía) - A éste no lo conozco... a ver si me va a enganchar del cuello y la jodemos.

Y arrancó. Nadie dijo una palabra durante varios minutos de viaje. Empezaba bien. El niño sólo observaba, aunque una de las esposas le estaba amoratando la muñeca (una semana antes, un argelino escurridizo se había escapado de cuatro policías en una de las salidas, con las consecuencias típicas en ese tipo de despistes).

(Policía) - ¿Cómo te llamas, chaval? ... Pues nada, ahora ya sabes lo que te toca... y cuando salgas, te buscas trabajo y te pillas una buena gitana... a currar al cartón y a follar, di que sí... ¿Cuántos años tienes? ¿Catorce? Jodeeeer...

Empecé a desesperarme. Sabía que aquel madero de ojos diminutos, sonrisa nerviosa, labios delgados, hiperactivo, racista, divorciado, fumador, homófobo, padre de dos niños, amargado, que lleva pistola, me saca de quicio y al que no debo odiar no se iba a callar en toda la mañana.

Nos encontrábamos a cinco minutos del Juzgado y el calor dentro del coche se hacía insoportable. Con todas las ventanillas cerradas, el mismo sol que nos cegaba se apresuraba en espesar el aire...

(Policía) - Yo, a mi chico el mayor, cuando le coloco una hostia, le digo: eso, por si acaso. Está claro que una hostia bien dada a tiempo es fundamental…

Ezequiel llevaba pocas semanas encerrado con carácter cautelar, acusado de robo con fuerza y agresión sexual a una joven.

Ya en el Juzgado, la psicóloga salió enseguida a nuestro encuentro. Invitó al niño a entrar en el despacho apoyando una mano en su hombro...

(Policía) - Un momentoooooo... Ven aquí, que te quite los grilletes, ¿o qué? Me cago en la leche... hala, tira...

A mí me tocaba compartir espera, sin escapatoria, pero me la jugué: decidí contar a los dos policías por qué estaba Ezequiel encerrado, con la intención de evitar así más sesudos comentarios por su parte y, en consecuencia, una úlcera en mi moral. Pero sabía que me iba a servir de poco…:

(Policía, contestando a mi comentario pero dirigiéndose a su compañero) - No me jodas... eso es porque se van por ahí con alguna guarrilla y cuando llega el momento, con la polla que tienen algunos de éstos, la otra va y se acojona. Pero como el crío ya está lanzao, pues qué va a hacer...

Ni su veterano compañero (el gris) ni su anónimo enemigo (yo) abrimos la boca. Ni siquiera le miramos. Pero, por alguna razón, el silencio volvió a durar menos tiempo del que yo me merecía, y aquel imbécil abrió otra vez la boca para, con una sonrisa irónica de perdonavidas convencido, preguntarme:

(Policía) - Tú... eres más bien rojete, ¿verdad?

Plataforma de la escuela pública de Vallekas

Desde cuándo

En el curso 1996/97, ¡ya 8 años!, unas cuantas personas de Vallekas, con el denominador común de estar vinculadas a la escuela Pública, nos juntamos en el CEP (Centro de Profesores) del distrito y decidimos crear una Plataforma de la Escuela Pública, del mismo modo que estaban surgiendo en otros barrios y pueblos de Madrid. La mayoría de esas Plataformas de la II Época (la 1ª fue en el curso de1986), fueron desapareciendo y la nuestra continúa, porque creemos que todavía tenemos mucho que decir y que hacer.

Lo que queremos y lo que no queremos

Desde la Plataforma de la Escuela Pública de Vallekas, luchamos por una parcela pequeña de la Educación, como es la que se hace en las Escuelas, un invento relativamente reciente si tenemos en cuenta la edad de la humanidad. Pero no nos vale cualquier Escuela. La que defendemos es una Escuela por la que generaciones anteriores a la nuestra ya lucharon en distintas épocas, en distintos países y bajo diferentes sistemas políticos.

Queremos una Escuela Pública, gratuita, compensatoria de desigualdades, integradora, en la que no haya diferencias ni de género, ni de raza o etnia, ni de nacionalidad, ni de religión, ni de ninguna otra. En la que tengan cabida todos los niños y las niñas independientemente de sus diferencias-deficiencias físicas o psíquicas o de su exclusión social por motivos socio-culturales o económicos. La gratuidad no se debe basar en ayudas coyunturales más o menos compensatorias, porque las ayudas en ese caso son discriminatorias; la gratuidad debe ser total y para todo el mundo.

No queremos que la Escuela Servicio Público, sea privatizada convirtiéndola en un negocio y menos aún un negocio subvencionado por el Estado como lo son los colegios privados-concertados. Los gastos en educación son inversiones, deben dejar de considerarse como gastos.

No queremos una Escuela subvencionada que sirva para difundir ideologías religiosas. La Escuela debe ser laica, como debe ser la sociedad, como lo es la persona. Tampoco queremos que desde la Escuela se den servicios que son objeto de negocio para el sector privado; actividades complementarias y extraescolares en

horas lectivas, servicio de comedor sin criterios educativos ni de salud... Ésta está siendo una hábil manera de introducir el sector privado en la Escuela Estatal; determinadas ONGs –a veces OSíGs[1]– se hacen cargo de actividades extraescolares, contratadas por el MEC, la Consejería de Educación o el Ayuntamiento, o por las propias AMPAs[2], o actividades complementarias en horas lectivas, como por ejemplo algún Taller específico en días internacionales; Día Internacional del Niño, Día Internacional de la Paz..., o actividades marcadamente escolares como Talleres de Animación Lectora, Talleres de Educación Ambiental...

Al hilo de esto, tampoco queremos que la Escuela sirva de púlpito, megáfono o escaparate para hacer propaganda de determinadas políticas ajenas a lo escolar; como por ejemplo las actividades de la Policía de Proximidad, repartiendo carnés de policía escolar en los colegios de primaria o la visita de "banderines de enganche" del ejército en los IES.

Queremos una Escuela que no sea ajena a la vida de la niña y del niño, que esté radicada (de raíz), integrada en el barrio o pueblo, que participe de su vida, para que ese niño o niña aprenda no sólo matemáticas o a jugar, sino que sea protagonista de un ejercicio de Democracia y Participación, con mayúsculas, no sólo votando (o no votando) cada cuatro años.

No queremos una Escuela aséptica, neutra, porque eso no existe, queremos una Escuela que se pringue, que defienda y difunda unos valores universales, que, ante la alienación que nos vende la tele, esgrima unas firmes y profundas convicciones de clase. Que forme personas que sean capaces, si quieren, de escapar al pensamiento único de este mundo monopolar, dirigido por unas pocas familias económicas que lo controlan.

La Escuela que nos ofrecen es una Escuela al servicio de una clase social que no es la nuestra, es una Escuela que vincula la red pública al fracaso escolar y éste a las clases trabajadoras. No queremos que los niños y niñas de nuestra clase vayan a la Escuela Pública con un deterioro diseñado por los que mandan, para que de esta forma el fracaso escolar sólo afecte a nuestra gente. No es pues una cuestión de mayoría parlamentaria (en su momento del PSOE, hasta hace un ratito del PP...-y en Madrid todavía de este partido-), es algo mucho más profundo, es algo ideológico que cala en el ambiente, que quieren alienado, y que tiene que ver con el individualismo (fomentando las diferencias personales y la libertad individual); con la globalización y el pensamiento único que diseña los planes a largo plazo y el tipo de persona del futuro para todo el Planeta; con el mercado en función del cual se decide el tipo de modelo educativo de un país; qué hay que enseñar, a quién hay que enseñárselo, cómo hacerlo.

La Escuela tiene mucho que decir y que hacer en esta lucha contra la alineación; educación concientizadora la llamaba Paulo Freire, quien también decía que la liberación, incluso la del opresor, sólo puede provenir del oprimido.

No queremos una Escuela que sea un órgano asistencial para futuros ciudadanos y ciudadanas de segunda, mientras que la élite se forma en los colegios privados, para ser dirigentes de esa nueva sociedad, con viejos valores clasistas.

No queremos una doble red de Escuela Pública de titularidad estatal y escuela privada con subvenciones del Estado[3].

Queremos una Escuela que piense en el niño y la niña, que debe tener derecho a la escolarización, como forma de compensar las desigualdades de todo tipo; físicas, psíquicas, culturales, sociales, económicas…, que sea capaz de situar a todas las personas en la misma línea de

salida, y ese derecho se convierte en una obligación para el Estado.

Queremos que se respete el significado que tuvo para nuestras generaciones precedentes, la conquista del derecho a la escolarización y que no se vuelva contra nuestra clase, utilizando la escolarización como una forma (otra más) de control de las familias y una nueva amenaza, una nueva fuerza coercitiva, haciendo de la Escuela una institución que ya Iván Illich y sus compañeros de Cuernavaca comparaban con la cárcel y con el cuartel[4].

Esto es parte de lo que continuamente debatimos, algo por lo que luchamos, algo en lo que depositamos nuestras esperanzas, por si eso sirve para que el mundo de mañana, el presente de nuestros niños y nuestras niñas de hoy, sea un poco mejor que lo que quieren los *mandamases* de eso que llaman globalización y que no es más que una nueva forma de imperialismo capitalista, tremendamente agresiva y bélica.

Para todo ello aportamos soluciones y todas pasan por retomar el protagonismo y el control de la Escuela por aquellas personas que están en ella, la llamada Comunidad Educativa; familias, alumnado, profesorado, personal no docente -no importa el orden-. Control y protagonismo que la LOCE evita y condena dándole todo el poder delegado a la figura directiva. Todas pasan por la integración de todo el alumnado en el centro escolar y del centro escolar en el medio-barrio-pueblo, por la no segregación de ese alumnado en guetos, itinerarios, centros de difícil desempeño, etc.

Funciones y actuaciones de la Escuela

La Escuela a lo largo de su historia tuvo diferentes funciones; en ocasiones se primó la mera instrucción, en otras el adoctrinamiento, a veces lo importante fue la función guardería. Resumiendo, se puede decir que hay cuatro funciones principales: instrucción, guarda, educación y transmisión de valores, siendo las personas que están en el poder, quienes deciden cuál o cuáles deben imponerse en cada momento.

En base a esas funciones, en la Escuela pueden incidir/trabajar distintos profesionales. Es decir, puede haber maestros y maestras, profesores y profesoras con alguna especialidad muy concreta, monitores y monitoras de tiempo libre, sanitarios y sanitarias, cuidadoras y cuidadores, etc. No todo lo tienen que hacer los maestros y maestras.

Tampoco tiene porque haber un horario y calendarios universales; ni siquiera estatales y así podríamos llegar hasta el pueblo o barrio. No tiene porque salir o entrar a la misma hora un chaval de pueblo que tiene el *cole* a cinco minutos de su casa, que una niña urbana que tiene que coger metro y autobús para llegar a su clase. No es igual el mes de julio en Santander que en Jaén. Tampoco tiene el mismo valor cultural el Carnaval de Cádiz, que el de Madrid. Cuanto más se acercan esas decisiones a la Comunidad Escolar más posibilidades de acierto o por lo menos de arraigamiento de ese Centro en su Comunidad Natural.

Las personas de esa Comunidad Escolar también tienen papeles distintos y entre ellos debe haber comunicación en el convencimiento de que el objetivo, la educación, es el mismo, y que no se trata de trincheras enfrentadas ni de guerrillas.

Profesorado y familias deben dejar de verse con desconfianza, su labor es complementaria; ni el profesorado sabe todo de sus chicos y chicas ni los padres y madres conocen totalmente a sus hijos e hijas. Ni "todos los profes tienen manía a nuestra hija o nuestro hijo" ni "todos los

padres y madres son unos salvajes que no saben nada y a la mínima me pegan, me denuncian y me buscan la ruina".

En cuanto a los alumnos y alumnas, básicamente son como los de todos los tiempos, salvando las diferencias culturales con tremendos cambios en el último tercio del siglo pasado. No existe, o por lo menos no está a la vista, ese alumno modelo, del que hablan constantemente algunos profesionales y pedagogos, que estudia para los exámenes, que trabaja en casa, que atiende en clase, que no habla, que no molesta, que es educado, sumiso, que no copia, que no se pega, ni insulta... y si fuera así, sería muy aburrido y los maestros y maestras no seríamos necesarios.

El contexto local

Madrid ocupa el puesto 16 de las Comunidades Autónomas en los Presupuestos de Educación. El gasto público por alumno o alumna en 2003 fue de 2.793 €, mientras que la media en el Estado Español para el mismo período fue de 3.076 €.

En la Comunidad de Madrid está vigente la LOCE. Esperanza Aguirre está empeñada en demostrar hasta dónde llega su ideología coherentemente derechista. Por otra parte, aunque es evidente que hay diferencias entre la LOGSE, la LOCE y la LOE, las tres leyes responden a intereses de mercado, en las tres se supeditan los aspectos educativos a los instructivos. Las tres leyes tienen en común que no van acompañadas de una Ley de Financiación. Toda Ley de Educación refleja la ideología del legislador; la Ley General de Educación franquista, la LOGSE del PSOE -que no socialista-, la LOCE neofranquista del PP, tenían una ideología acorde con el Gobierno del momento. Pero la LOE, en su intento de consensuar, hace una ley de mínimos y sin valentía para enfrentarse a problemas de la educación como, por ejemplo, el de la religión, el de la Escuela Laica, el de la doble red de centros financiados con fondos públicos, el de la exclusión de determinados grupos de alumnos y alumnas, el -por el contrario- de la selección del alumnado por parte de los centros privados-concertados, el de la elección-designación del cargo directivo, el del cada vez más escaso control y dirección democrática del centro.

La LOE, como ya se hizo anteriormente en la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros), quiere aplicar unos criterios de eficacia propios de la empresa privada.

La LOE, como hicieron las anteriores leyes, hace recaer todo el peso de la educación en la Escuela, ignorando que hay otros agentes que actúan educando como son la familia -que cae en la trampa, dejando en manos de maestros y maestras la EDUCACIÓN y exigiéndoles que eduquen a sus hijos e hijas-, los medios de comunicación -cada vez más-, la sociedad en general. De ahí esa demanda, que no se sabe muy bien de dónde surge, pero que es jaleada por los medios de comunicación, de que la Escuela se encargue de la educación sexual, de erradicar el consumo de drogas, de la educación para la salud, para la convivencia, incluso de los llamados "buenos modales" etc., ámbitos de actuación que pueden estar perfectamente situados en el seno de la familia, como lo fue hasta tiempos recientes -y no quiero decir que cualquier tiempo pasado fue mejor-.

La LOE y la LOGSE forman al individuo para el mundo laboral, esto quiere decir que cuando se habla de destrezas y estrategias, podemos leer entre líneas que de lo que se trata es de formar futuras personas trabajadoras polivalentes y aptas para cualquier trabajo, eso que llaman movilidad funcional; ¡ojo!, que no es oro todo lo que reluce. Con ese pretexto y dentro del contexto que estamos viendo

de una escuela que segrega, de una doble vía escolar pagada por el Estado, a lo peor resulta que a la infancia de una clase le están dando una buena y completa formación y a la infancia de la otra clase -la nuestra- le están dando sólo un adiestramiento.

CCOO, UGT -antes sindicatos obreros- y otras organizaciones, sindicatos amarillos, FAPA... firmaron recientemente un pacto con la Comunidad de Madrid (Consejero, Luis Peral), por el que se consolida la doble red de centros escolares (pública y privada-concertada) dejando a la pública el papel de recoger a la población que se presume pueda ser más conflictiva, dejando a los privados la posibilidad de seleccionar a su alumnado.

Contexto global

Por supuesto no podemos tener la inocencia de pensar que este tratamiento de la educación es local, que es algo original de nuestros políticos. Todo está perfectamente engranado en una política capitalista -se la conoce como neo-liberalista- que exige a cada país que quiera pertenecer a este "selecto" mundo llamado el Primero, que juegue un determinado papel y eso es así por lo menos desde aquella ya lejana Ley General de Educación de Villar Palasí de 1970. Cambian los matices algunos de tipo formal y otros de tipo político-ideológico en su aplicación y desarrollo.

Simplificando mucho para no liarme yo y no confundir a la lectora o lector, la UE y el capitalismo neoliberal quiere que la Escuela ayude a conseguir unas personas que respondan a estas características:

> Ciudadanas sumisas y acríticas, que piensen que democracia es votar cada cuatro años y delegar en unos políticos profesionales
>
> Productoras polivalentes, dispuestas a trabajar de lo que sea, donde sea, al precio que sea, con el horario que sea...
>
> Consumidoras compulsivas que piensen que la felicidad es tener muchas cosas, ir de vacaciones todo el mundo al mismo sitio y el mismo mes, vestir todos igual, tener los escaparates llenos de cosas aunque no podamos comprarlas...

La Comisaria Europea para temas educativos Viviane Reding (sucesora de Edith Creson) planteaba en su documento "Los objetivos concretos futuros de los sistemas educativos", presentado en Lisboa en el 2000 (Estrategia de Lisboa), que un objetivo estratégico es el de *"convertirse en la economía (la europea) basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo"*.

El Ministerio de Educación coincide con la Unión Europea en el planteamiento de los "Objetivos de los Sistemas Educativos Europeos para 2010. Las Políticas Nacionales", que son estos tres:

- Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación de la UE. Haciendo hincapié en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con lo que conseguimos otros dos objetivos adicionales; la privatización solapada de algunos sectores de la escuela y el efecto multiplicador del consumo familiar informático.

- Facilitar el acceso de todas las personas a los sistemas de educación y formación, pero teniendo muy en cuenta que masificación no es lo mismo que democratización del sistema.

- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior. Desarrollar el espíritu empresarial, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros

(quiere decir inglés), aumentar la movilidad ...

En consonancia con las medidas propuestas por la UE están, por ejemplo:

Los conciertos, incluso en los niveles no obligatorios (Ed. Infantil)

Falta de recursos materiales y humanos

Designación nada democrática de los directores y directoras y profesionalización del cargo (jerarquización de los centros)

Formación a lo largo de toda la vida, que no tiene nada que ver con el derecho de toda persona a formarse permanentemente sino más bien *"a la obligación de formarse en su tiempo libre para adaptarse a las nuevas exigencias"*[5], en aras de esa movilidad funcional.

La coincidencia entre las políticas educativas de los distintos estados es cada vez mayor. La educación ya es un objeto del mercado. El encuentro del GATE (Global Alliance for Transnational Education) de 30-9-98, declaraba por boca de su presidente: *"Desde el punto de vista del empresario, la enseñanza constituye uno de los mercados más vastos y con mayor crecimiento... El sector resiste a la tecnología, sus costos aumentan [y] hay demasiada poca competencia... Por todas estas razones, los empresarios consideran que la enseñanza es un extenso mercado por conquistar"*. Después de una reunión en el Banco Mundial (Washington, 2-7-99) de cientos de empresarios de la Education Business y representantes de gobiernos del llamado tercer mundo, el Banco abría un sitio en Internet dedicado a la promoción de la enseñanza privada. En el 2000 en una reunión del Mercado Mundial de la Enseñanza (WEM), se destacó la potencialidad de este mercado en los países del tercer mundo; se dijo que sus habitantes eran poco solventes, pero eran muchos y que en esos países pobres también había personas ricas[6].

Consecuencia de esa mercantilización del sistema educativo es el desembarco de la empresa privada en nuestros centros; empresas de comedor, de transporte, de actividades extraescolares y complementarias, incluso algunas que realizan actividades en horario escolar tales como las que imparten programas de animación lectora, de educación para la salud, etc, como ya dije antes. Y una segunda consecuencia es el descenso presupuestario; el Estado ya no se siente presionado para invertir en educación, porque ya lo hace la empresa privada.

Hay además otras formas de privatizar la Escuela Estatal, algunas de ellas son:

- Patrocinar ciertas actividades como las fiestas, excursiones ...
- Provisión de ciertos productos; máquina de bebidas ...
- Programas de promoción comercial; Pizza Hut, Coca Cola...
- Apropiación/alquiler de espacios; publicidad mural, publicidad indirecta en los libros de texto ...
- Patronazgo de materiales educativos; Tampax, Johnson y Johnson ...
- Marketing electrónico; canales privados de televisión, internet ...

Con respecto a la dualidad escuela pública/privada, una ministra belga gustaba de comparar la Escuela Pública con un pesado trasatlántico y decía que prefería una flotilla de pequeños barcos más manejables, la respuesta a esta comparación sería que en un trasatlántico llega a puerto todo el pasaje.

Esta doble red va en aumento y no se tiene ningún interés en que desaparezca; por el contrario *"en Barcelona el 60% del alumnado hasta los 18 años estudia en colegios concertados; en Euzkadi el por-*

centaje supera ya el 50%"[7], en Vallekas el porcentaje también anda en torno al 60%.

Qué dice la llamada Constitución Europea

Buscamos lo que se dice de Educación y es más bien poco; en los artículos III.282/283[8], dice que *"la Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad" y "respetará plenamente la responsabilidad de los Estados miembros en cuanto a los contenidos de la enseñanza y la organización del sistema educativo"*. En el 2ª de esos artículos dedicado a la FP muestra un especial interés por la movilidad, reconversión y reinserción de las personas jóvenes estudiantes y trabajadoras.

Es decir, generalidades asumibles en la letra de la ley, que no dicen nada o que sí dicen en ese sin-decir.

Resalto tres aspectos: Ese aparente dejar hacer a los Estados miembros, la manía de la calidad (¿no nos recuerda a la LOCE?), pero ¿qué calidad? y por último la obsesión por la movilidad y la reconversión. Esto nos da unas claves y vamos a otras partes de la Constitución.

Dedicado a los trabajadores tiene una Sección entera (la 2ª) sobre la "Libre circulación de personas y servicios"; 18 artículos en los que se desarrolla el principio de la libre circulación sin fronteras en el ámbito de la UE para las personas ciudadanas y eso está bien indudablemente, pero quienes se benefician no son sólo los trabajadores y las trabajadoras sino las empresas que aumentan así la disponibilidad permanente de mano de obra.

Se dedica también una sección de seis artículos al Empleo: En el art. III-203 se manifiesta la intención de *"potenciar una mano de obra cualificada, formada y **adaptable**, así como unos mercados laborales capaces de reaccionar rápidamente a la evolución de la economía"* (movilidades funcional y geográfica, "deslocalizaciones").

En el artículo III-235 relaciona la educación con el consumo, al decir que *"para promover los intereses de los consumidores y garantizarles un nivel elevado de protección, la Unión contribuirá... a promover su derecho ... a la educación..." de formarse en su tiempo libre para adaptarse a las nuevas exigencias*"[9], en aras de esa movilidad funcional.

Concluyendo, tratando de hacer otro mundo posible, quizás no podamos cambiar las leyes ni los gobernantes, pero sí podemos hacer que las cosas funcionen mejor, que seamos "profesionales", conocedores y conocedoras del oficio (¡ojo! ni se habla aquí de vocación -palabra con connotaciones religiosas por lo menos para quienes pertenecemos a generaciones del nacional-catolicismo- ni se habla de técnicos y técnicas, ni se dice que actualmente no haya buenos profesionales en este trabajo).

Que nadie escurra el bulto porque lo público es de todos y todas, pero está claro que nos toca algo más de responsabilidad a quienes hicimos de este oficio nuestra forma de vida.

OTRO MUNDO ES POSIBLE
SI LO HACEMOS DESDE LA ESCUELA

Notas

(1) Organizaciones Sí Gubernamentales
(2) Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado
(3) Este asunto de la escuela estatal/privada/pública, me tienta a extenderme en él, pero daría para un artículo (por lo menos) entero. Todo hay que enmarcarlo en un contexto socio-político porque no se puede decir que lo estatal es siempre público y puede haber -de hecho los hubo- centros de titularidad privada que hicieron educación pública.
(4) También es goloso este debate de la obligatoriedad de la escolarización y también necesita contextualizaciones. Lo que no se puede aceptar como dogma es que, con el pretexto de la escolarización "porque es bueno para el niño y la niña" el Estado se meta en la familia a través de unos Servicios Sociales, normalmente bien intencionados, pero muy burocratizados y a través de la policía municipal, como prevén los protocolos de actuación de las Comisiones de Seguimiento del Absentismo Escolar.
(5) Beatriz Quirós, ob. cit.
(6) Nico Hirrt, ob. cit.
(7) Rescoldos, Número 11, pág. 24
(8) Sección V (Educación, juventud, deportes y formación profesional), Capítulo V (Ámbitos en los que la Unión puede decidir realizar una acción de apoyo, coordinación o complemento), Título III, Parte III.
(9) Beatriz Quirós, ob. cit.

Referencias

Tratado por el que se establece una CONSTITUCIÓN PARA EUROPA.
Romero, Gonzalo; pág. 7/16. Quirós, Beatriz; pág. 17/24; *Rescoldos. Revista de Diálogo Social*; 2º semestre 2004, nº 11; edit. A.C.Candela
Hirtt, Nico; *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*; Ed.Minor Network; Madrid; 2003
Fernández de Castro, Ignacio y Rogero, Julio; *Escuela Pública. Democracia y poder;* Miño y Dávila Editores; Madrid; 2001
Holt, John; *El fracaso de la Escuela*, Alianza Editorial (un clásico)
Anteproyecto de la LOE (Ley Orgánica de Educación), página web del Min. de Educación (www.mec.es)

Una historia simple: El día a día del CP "Juan Gris" de Villa de Vallecas

Juan Carlos Briñas Bordallo, Carlos Rodríguez Legido, Jenaro Porras Carrasco, Elsa Osaba Baïlo
Colegio Público Juan Gris

Historia

El C.P. Juan Gris fue creado en el 2º trimestre de 1978 con una parte del alumnado de la 2ª Etapa de la EGB del CP Francisco Fatou. Se construyó en un tiempo record, seis meses.

El hecho de abrir el colegio a mitad de un curso se explica por la fuerte presión social ejercida a través de las asociaciones de vecinos y demás fuerzas sociales (partidos políticos, APAs de marcado carácter de izquierdas) ante el gobierno que exigían medidas concretas para paliar en parte el gran déficit de plazas escolares que había en el barrio.

La composición inicial del colegio era de 25 unidades, con ratios superiores a 35 alumnos, lo que hacía un total de 900 alumnos aproximadamente. El colegio se nutrió de escolares procedentes de colegios pequeños y academias que no respondían a unos mínimos parámetros de calidad tanto en la atención docente como de infraestructuras, y alumnado procedente de la barriada nueva recién creada en torno al colegio.

Hubo que ampliar el centro con cuatro aulas más al curso siguiente para dar cabida a la demanda de plazas aumentando el alumnado hasta pasar del millar. Esto obligó a reducir sensiblemente las dimensiones del patio.

El funcionamiento ordinario, como unidad educativa independiente, no se produjo hasta el curso escolar siguiente 1978- 1979.

El Claustro que se formó el primer curso académico se hizo con parte del profesorado del medio curso anterior y con diecisiete profesores jóvenes que acababan de aprobar las oposiciones, con ideas nuevas y progresistas sobre como debía funcionar un centro.

El colegio no fue ajeno al momento político y social que se estaba viviendo en todo el país donde la educación

formaba parte de las preocupaciones de la ciudadanía

Enseguida se produjo una sintonía completa entre este colectivo progresista de profesores y la reivindicativa APA del colegio, que les llevó a concertar actuaciones tanto dentro como fuera del colegio. Era frecuente la asistencia de profesores a las dinámicas asambleas de padres que habían tomado un protagonismo destacado en la creación de este colegio.

Tanto los padres, representados ampliamente por la APA del colegio, como una parte importante del profesorado se sumaron a las manifestaciones por la Escuela Pública y la mejora de la calidad que se organizaron en el barrio.

Las tensiones políticas y sociales también se reflejaban en el claustro en donde se ponían de manifiesto dos formas encontradas de entender y vivir la enseñanza, de metodologías educativas diferentes, una más abierta y participativa, otra tradicional y anclada en el pasado. No contribuía a bajar la tensión los usos y formas de cómo llevar un claustro alejados de lo que se entiende por democráticos. La figura del director estaba muy potenciada por la Administración y a través de él buscaba garantizar un control férreo de los colegios.

Como un cierto contrapeso a la omnipresente figura del director existía, anterior a la entrada en vigor de la LOGSE, el llamado "Consejo de Dirección". Era una especie de órgano consultivo sin carácter vinculante, que en parte servía para canalizar las tensiones entre profesores, padres y la dirección.

Estas tensiones junto con las dificultades para consolidar un claustro (el primer año lo forman profesores provisionales que eran desplazados por definitivos al año siguiente), la negativa de la dirección, apoyada por la Administración, a permitir la continuidad del claustro joven con iniciativas e ideas nuevas, metió al colegio en una dinámica de provisionalidad que dificultó el que se fueran dando los pasos necesarios para consolidar un equipo docente estable.

Esta inestabilidad, que se prolongó durante ocho años, estuvo jalonada de conflictos tanto dentro del claustro como entre los padres entre sí, como en su relación con la dirección del centro.

Los claustros eran inoperantes, se perdían en luchas internas de unas corrientes contra otras, la dirección solo representaba a una parte de sus miembros. A veces los enfrentamientos llevaban a alguna de las partes a tener que recurrir a la Inspección Educativa, que casi nunca daba satisfacción a las demandas y no resolvía los problemas que arrastraba el colectivo docente.

El hecho de que al inicio de algunos cursos no se supiera quien o quienes iban a asumir las responsabilidades de dirigir el colegio, marcaba muy negativamente la gestión y organización del colegio. No siempre se respetaban los procedimientos administrativos y de gestión necesarios para canalizar las posibles disidencias. Los claustros duraban semanas, no se

levantaban actas de los acuerdos de las distintas reuniones, las coordinaciones entre ciclos y niveles no estaban generalizadas en todo el centro.

La reconducción de la situación antes descrita hasta llegar a la situación en la que se encuentra ahora el colegio vino motivada en parte por dos hechos: el desarrollo de la LOGSE y por la presentación de una candidatura para tres años a la dirección del colegio por parte de tres profesores definitivos. Esta candidatura contó con el apoyo del Consejo Escolar y un número importante y significativo de profesores, más de un tercio, del claustro. Desde entonces hasta la actualidad el colegio siempre ha contado con Equipo Directivo elegido democráticamente por la comunidad escolar y con proyecto de dirección por periodos de tres años lo que ha garantizado la consolidación y continuidad de los programas y proyectos llevados a cabo.

Comenzó hacerse realidad un funcionamiento democrático del colegio en todos y cada uno de los ámbitos de actuación del profesorado: funcionaban con una periodicidad semanal y quincenal las reuniones de coordinación de los ciclos, de los niveles, tutorías de padres, Comisión de Coordinación Pedagógica, los Claustros, el Consejo Escolar, llenando así de contenido la famosa sexta hora de obligada permanencia en el centro sin atención a niños. Se dinamizó la presentación de proyectos de innovación pedagógica, la formación permanente del profesorado, se participó en la puesta en marcha de planes experimentales de Educación Infantil, en Proyectos de Formación en Centros que abarcaban a todas las áreas transversalmente.

Poco a poco el colegio fue perdiendo la etiqueta que funcionaba entre el profesorado que pasaba por la Dirección Provincial de Educación de Madrid como "centro conflictivo" y la plantilla de profesores se fue estabilizando hasta llegar a la realidad actual en la que más del 70% es definitivo.

Contribuyó a esa estabilidad el que el colegio fue perfilando sus señas de identidad hasta llegar al presente que se sustenta en una serie de indicadores tales como:

- Propiciar la participación de los padres en la dinámica del colegio buscando siempre su mayor implicación en la educación de sus hijos, a través de: asambleas de padres (al menos una trimestral), tutorías semanales, entrevista individual para la entrega de notas, participación en actividades programadas por los profesores tales como talleres, actividades generales de centro, algunas salidas extraescolares, cooperativas de aula, etc…

- Potenciación de las salidas con pernocta, granjas escuela, albergues y cuando teníamos la ESO viajes fin de curso.

- Un plan de actividades extraescolares que engloba tanto a las solicitadas al Ayuntamiento y a la Comunidad de Madrid como las programadas por el colegio.

- Cooperativas de aula que gestionan los padres para la compra de

material y algunas actividades extraescolares.

• Apostar por la renovación y formación permanente del profesorado haciendo hincapié en programas educativos como la educación no sexista, la coeducación, la no discriminación e interculturalidad, educación ambiental, la paz, los derechos de la mujer, etc….

• Se está apostando por las nuevas tecnologías, el uso de la TIC en el aula, con una apuesta de decidida del profesorado por integrar la informática en el currículo.

• Apoyar cuantas iniciativas, tanto metodológicas como de la práctica docente, se presentan: funcionamiento sin libros de texto, aulas abiertas, desdobles

• Abrir las aulas a la realidad social y cultural tanto al entorno del barrio como al de nuestra ciudad, siempre con el espíritu que también reflejaba el lema de la celebración del 20 aniversario, "Educando en libertad" o de los "25 años dando la lata", del curso pasado.

El devenir de la participación de los padres a través de su exponente máximo de organización, la Asociación de Padres, ha tenido sus claroscuros y vaivenes en la historia del colegio. Tras unos inicios caracterizados por un fuerte compromiso de los padres más concienciados, que consideraban que trabajar en la APA podía materializar sus ansias de cambiar esta sociedad, se pasó a una fase, por desgracia muy duradera, de gran apatía y ausencia de participación en las distintas organizaciones sociales y políticas. A esta crisis de participación no fue ajena la APA del colegio y contribuyó a acelerar la crisis los enfrentamientos y disputas, muchas veces disfrazadas de ideológicas, de las distintas juntas directivas, que llevó a sucesivas escisiones que desembocaron en la creación de dos APAs. Se polarizaron las posturas y se dirimían en el/los APAs las diferencias políticas que tenían sus miembros en los distintos grupos políticos en los que militaban.

La situación llevó a la desaparición de la APA durante una par de cursos. Después de varios cursos de funcionamiento casi testimonial, en la actualidad está habiendo un rebrote de participación protagonizada principalmente por los nuevos padres en su mayoría de alumnos de Educación Infantil.
Aparte de canalizar las inquietudes de los padres, relacionadas con la escasez de recursos por parte de Comunidad de Madrid, la APA participa en todos los foros relacionados con la educación que funcionan en el barrio y se coordina con la FAPA. Existe una buena sintonía con el claustro y Equipo Directivo, colaborando en iniciativas que persiguen la participación de las familias en la vida escolar.

Se han organizado escuelas de padres unas veces en colaboración con profesores y otras con responsables de educación de la Junta Municipal. Así mismo llevan a cabo y coordinan actividades para todos los niños fuera del horario escolar. Colaboran en el desarrollo de programas de formación

para padres relacionados con temas de salud, iniciación a la informática y las escuelas de padres.

Estamos pues ante un centro público de enseñanza enclavado en un barrio periférico de Madrid, Villa de Vallecas, que a pesar de las dificultades y carencias sociales y económicas, apuesta por ofrecer al ciudadano un servicio público educativo de calidad.

El respeto a la pluralidad y a las distintas sensibilidades educativas en el claustro se practica en todos los ámbitos de actuación docente. Nos sentimos orgullosos de que exista un buen ambiente de trabajo que favorece las relaciones humanas.

Sigue viva en la comunidad escolar el ideal de trabajar día a día por una escuela participativa, dinámica, innovadora e integradora. Y se hace realidad por la entrega y dedicación del colectivo docente.

El colegio es un referente educativo y cultural en el barrio que goza de un prestigio que creemos merecido.

Cómo lo vivimos

Como se ve, ya tenemos 26 años a nuestras espaldas, y nuestras ilusiones han estado parejas con una enseñanza de calidad, con la fe y credibilidad puestas en una Escuela democrática y participativa con todos sus estamentos que la conforman: alumnos, padres, profesores y personal no docente. Hemos procurado crear un clima entre todos, de igualdad, amabilidad, de confraternidad, de solidaridad, libertad y alegría,...entre unos y otros.

Es cierto que no siempre ha sido un camino de rosas. Ha habido que limar asperezas y desencuentros. Algunos no han entendido este proyecto nuestro, pero un objetivo estaba- y sigue estando- claro: nuestra escuela debía de ser un equipo, con una labor cualitativa en lo pedagógico, nos hemos distinguido por alzar la voz en reivindicaciones y desacuerdos frente a la Administración. Y como diría Heráclito: "La lucha es el origen de todas las cosas".

Para hacer más comprensible nuestra labor, hemos fomentado desde primera hora, las asambleas de padres, algunas veces" Escuela de padres", como verdadera participación de estos en nuestra escuela. Vemos a la familia como vehículo de valores, actitudes y conductas ante la vida. Entendemos que los padres pueden, deben y tienen que participar en la vida de nuestro colegio. Si no colaboran con la escuela, hacen dejación de una de las obligaciones más serias y prioritarias de su paternidad.

Hemos logrado, a veces, entre padres y profes., auténticos bloques de intereses comunes ante actividades para unas clases o para todo el centro escolar. Codo con codo, montando carnavales, por ejemplo. Las madres "toman"dependencias del colegio, cortan trajes, cosen, charlan, nos invitan a un café calentito de su termo en el recreo,...Hay desenfado, se habla de educación, de problemas del barrio, se intima,...se apuesta por un futuro mejor para los niños y niñas, sus hijos, nuestros alumnos,...

Y salimos todas las comparsas por el barrio, cada año con un lema. Participan padres, madres, el barrio lo vive y lo disfruta. Nuestros carnavales no son solo nuestros, del currículo, no son del Congosto de Villa de Vallecas.

Es cierto, que a veces, la participación es más lúdica, hacia temas más frívolos que otros, pero pensamos que de algún modo algo se transmite por osmosis. Deseamos divulgar, propagar, implementar: los conceptos de ciudadanía, como sinónimo de vecino, que contribuye a su comunidad. En las clases, en el ámbito escolar, está establecido el concepto de asamblea y en ella se practican los primeros rudimentos cívicos. Topamos muchas veces, en el entorno, con una tendencia hacia la individualización. Y mediante estas asambleas o tutorías, se configuran lo que entendemos por ciudadanía. El contrapunto es educarlos y lo hacemos, para combatir atisbos de apatía, una especie de dejadez general, y luchamos para hacerles sujetos de una serie de derechos que deben de ser reclamados y ejercidos. A las familias, se les hace partícipe de esta labor. Reclamamos a menudo su colaboración en esta misma línea. No siempre encontramos el mismo eco.

Pero, a veces, parece que no nos queda más remedio a los profes, que hacer de padres y madres con el compromiso real de lo que eso significa. No nos queda más remedio, por puro egoísmo para los nuestros (nuestros hijos y los alumnos) no mueran de un mal endémico: la ignorancia y la pasividad. Solo estando al pie del cañón constantemente para que nuestros hijos o alumnos, mamen desde el nacimiento la sensibilidad hacia la cultura, para que sientan la necesidad de aprender, de preguntar, de leer, de formarse, conseguiremos inmunizarles contra la apatía, la abulia, el simplismo y la mediocridad. Y esto cada vez cuesta más el transmitirlo a unos padres, precarios trabajadores, muchas veces en paro. Que si en los 80/90 sufrieron la reestructuración de las empresas, ahora sus contratos laborales son temporales, con muchas horas de trabajo diarias, no hacen vida familiar, es difícil conseguir una entrevista y que eduquen a sus hijos en paralelo con la escuela. Se puede decir que ahora tenemos familias en precario, que no transmiten esos valores ancestrales, inherentes en todos nosotros. La escuela ya no es ese bien tan preciado y está apareciendo el absentismo y otra ali-

neación más reforzada, que compite con nosotros: la calle.

La educación implica amor, para dar seguridad, constancia y persistencia, para garantizar continuidad y ayuda para conseguir el éxito. Solo cuando hemos actuado responsablemente con nuestros hijos / as, alumnos, estamos legitimados para exigir responsabilidades a personas e instituciones en el cumplimiento de sus obligaciones. Últimamente como hemos mencionado hace un momento, vemos cierta desidia en algunas familias. Cierta irresponsabilidad, que genera absentismo en niños de edades tempranas, entonces el colegio ha tomado postura por los Derechos del niño a una educación y ha formado piña para presionar a las trabajadoras sociales en sus intervenciones cerca de las familias y ya se ven resultados positivos.

Con esto no nos contentamos, a veces vemos ante nosotros: un niño-mueble, apático, con malos resultados escolares, con problemas de comunicación con los padres. Procuramos no dejarnos vencer por el desaliento e insistir en establecer una y otra vez, vínculos para beneficio del niño. Tenemos la suerte de tener un equipo directivo, que no repara en medios para el principal objetivo de toda escuela: el niño. No se mira el reloj. Puede que sean problemas, que ocurren fuera del recinto escolar, fuera de horario, asumimos el rol de educadores, con tesón, con afecto, hablando, se pide reparación, más moral que de castigo ante ciertas faltas . Procuramos que el niño, se sienta bien y relajado. No crear culpables, no somos consentidores, pero tampoco damos opción a niños consentidos.

Si en ocasiones se nos han escapado trenes que no hemos querido o podido coger a tiempo para reivindicar de la Administración Educativa ciertos condimentos esenciales para la calidad de la enseñanza en nuestra zona, que creo que se nos han ido, creemos que deberíamos ir pensando, como colectivo, y junto con el Consejo y el Centro escolar, en reivindicarlas de una vez por todas, incluso con la movilización si fuera preciso. Y en esto también, informamos y pedimos colaboración a las familias, llegando en mayor o menor número a acompañarnos y ser partícipes con nosotros de tomas de conciencia, como fue la Plataforma de Vallecas.

Las características de la población escolar de nuestro centro, necesitan medidas específicas para garantizar la calidad de la enseñanza y la educación. Algunas de ellas son, entre otras:

- Reducciones de la ratio alumnos / profesor, al menos en determinados niveles.

- Mayor número de apoyos de los que tenemos en estos momentos en el Centro, pues las necesidades reales así lo aconsejan.

- Que se nos garantice la asistencia continuada de todos los alumnos y alumnas con los que se trabaja día a día. Que las autoridades competentes controlen debidamente a las familias pertinentes para acabar con el absentismo escolar. Que haya seguimiento real, de apoyo y

ayuda a los padres para una educación mejor de sus hijos, con una buena coordinación con el profesorado.

El interés no sólo lo tenemos que poner nosotros, debemos ponerlo profes, padres, así como posibilitar una mayor coherencia en la educación para proyectar al niño hacia la vida.

Somos conscientes de que la cultura es aquello que nos queda después de haber olvidado todo. Que es una forma de haber sido, de estar siendo y de llegar a ser. Que es un modo de vida, un sistema de valores. Que a través de ella nos expresamos, tomamos conciencia de nosotros mismos, nos buscamos y crecemos.
Por eso procuramos que no se nos olvide el gusto por la lectura, el respeto a las personas y sus opiniones, el gusto por la belleza y la estética de las cosas. Procuramos no perder la capacidad de asombrarnos y dejarnos sorprender cada día por lo nuevo, por lo desconocido que aprendemos o nos enseñan.
Procuramos recordar siempre la afirmación de uno de los mejores escritores actuales cuando dice: "...Con un libro en las manos -ese objeto cotidiano y tranquilo, en cuyo regazo se apacienta todo desastre y todo triunfo- nos invade la certeza de ser hombres y mujeres solidarios de los otros, muertos o por venir."

Por eso cada año, celebramos "Semanas culturales para todos" con la participación de padres, profes. y alumnos. Está lo lúdico, lo cultural, lo instructivo,... el estrés para los profes., y la satisfacción de participar y de ser todos para uno, sin competir....sino disfrutar los unos de los otros. A muchos nos gustan ver los padres que vienen a visitar a sus hijos en actividades escolares.

Mostramos y educamos dentro de unos valores éticos y solidarios. En navidades, algunas clases nos trasladamos al Hospital del Niño Jesús, con obras de teatro, de cuentacuentos, ser generosos con el otro niño que sufre y está en un hospital, los niños se sensibilizan con esto. La Junta Municipal colabora y aporta autobuses para nuestro traslado. Este año vamos a extender nuestros intereses hacia nuestros mayores y la campaña de teatro se va a dirigir a ser respetuosos, cariñosos con nuestros abuelos, con los viejecitos del barrio. Y vemos que estas actividades se amplían a otros colegios, que no quedan en este reducto cerrado. No es un quehacer hueco, hay mensajes y valores detrás, hay decisiones que se toman conjuntamente con los niños y niñas.

Y todo esto por una razón fundamental y de vital esperanza: ver si las otras generaciones se contagian de lo mismo.

Aspectos relacionados con las familias que preocupan al profesorado del centro

Vemos a veces con preocupación:

1. Falta de normas, pautas y limites. Entendemos que las familias deben esforzarse e implicarse con más intensidad en cuanto al nivel de exigencias en el desempeño de res-

ponsabilidades de sus hijos tanto en clase como en la propia casa.

Deben poner límites y trabajar intencionadamente en la modificación de conductas, implantación de hábitos, actitudes y una escala de valores adecuada para que sus conductas y comportamiento individual y social respondan a las expectativas educativas esperadas como adecuadas y correctas.

2. Algunos muestran falta de interés y escasa participación en la vida escolar. Salvo contadas y honrosas excepciones, la generalidad de las familias adoptan una actitud de cesión o pasividad de responsabilidades en el desarrollo de la dinámica escolar y la vida del centro. Se manifiesta en la escasa participación en las diferentes posibilidades que se le ofrecen: seguimiento de los procesos de aprendizaje de sus hijos/as, AMPA, entrevistas, reuniones, semana cultural, actividades de Centro... Para ellos nos doblegamos

3. Escasa valoración del rol del maestro. Entendemos que las familias no valoran suficientemente, de manera decidida, intencionada y manifiesta, ni el papel de sus hijos/as como educandos, ni la labor de los docentes ni la importancia de la escuela como elementos de cambio en las personas y en la sociedad. Esta actitud se transmite a la concepción que sus hijos van adoptando respecto a esos mismos asuntos.

4. Aumento de la conciencia de desigualdad social y consiguiente discriminación por parte de los iguales. Ello repercute indefectiblemente en el incremento de las dificultades de aprendizaje de los implicados. La realidad se impone y se aprende a medida que aumenta la conciencia y la aprehensión de la misma por parte de los sujetos que la viven.

5. La política neoliberal de estos últimos años ha generado desconfianza de las familias hacia la escuela pública. Lo que no se paga no cuesta y "parece, a los ojos de muchos," que no vale. El desprestigio social de la educación, provocada en gran medida por la Administración Educativa, tanto por lo que hace en su contra, como por lo que deja de hacer en su favor, crea una conciencia social de centros de segunda. Y como lo que no se conoce, o se teme o se ignora, optan por ignorarla.

6. El desaliento de muchas familias crean un bajo nivel de expectativas ante la educación y la necesidad e importancia de ésta para situarse ante la sociedad, ante los medios de comunicación y la cultura con sentido crítico y una actitud responsable para no ser manipulados ni desideologizados.

Por tanto, debemos ayudar y exigir a las familias que tomen conciencia de sus responsabilidades como padres en la educación de sus hijos, de su papel determinante como modelos proyectables en sus hijos (para bien o para mal), de refrendo y respeto de la autoridad y seguridad frente a ellos. En definitiva que ejerzan su papel responsable de "padres" y no de "amigos-colegas" de sus hijos/as.

Impresiones desde dentro

En lo que conocemos de la historia del colegio, el centro como entidad educativa ha tenido algunos objetivos muy concretos, entre los que podríamos destacar los siguientes:

- La autocrítica de la propia práctica educativa.

- La **comunicación** intencionada, decidida, y continuada con las familias, como mejor forma de hacer efectiva sus responsabilidades educativas.

- La **tutoría** como herramienta de trabajo para personalizar la tarea educativa.

- El establecimiento de **cauces de participación** en la vida del centro: Consejo Escolar, AMPA, Festival de Navidad, Carnavales, Talleres, Cooperativa de nivel,…

1. El claustro, tanto en la elaboración de la PGA como en la revisión de la misma y de la propia práctica educativa diaria, se esfuerza por la educación integral de sus alumnos, la integración y participación responsable de las familias en la educación de sus hijos y la realización de la tarea docente de manera responsable, comprometida y tratando de elevar cada vez más la calidad educativa de sus alumnos.

2. El APA ha tenido siempre un espacio decidido de participación y actuación autónoma en la vida del centro, dinamizada siempre por el Equipo Directivo y el claustro de profesores. En su papel de canalización de las iniciativas de los padres, los responsables de la directiva han demostrado siempre ilusión e iniciativa. Pero no siempre han encontrado el respaldo ni la acogida de sus representados. Frecuentemente se ha observado escaso poder de convocatoria en sus asambleas. A veces, el escaso índice de socios con los que cuenta y la escasa asistencia de padres a las asambleas, ha llevado al desánimo a la directiva hasta cesar en sus funciones.

Pero, afortunadamente, siempre ha surgido la inquietud en otros padres, sobre todo en aquellos cuyos hijos inician su escolaridad (E.Infantil). De manera que nunca ha desaparecido.

- Cada año organizan actividades extraescolares.
- A veces organizan actividades de convivencia.
- Han puesto en marcha una Revista de divulgación de su actividad.
- Han propiciado y organizado la Escuela de Padres.
- Participan decididamente en el Consejo Escolar.

3. La tutoría, otro de los cauces de participación de los padres en la vida del centro y en la educación de sus hijos e hijas, ha sido objeto de debate y estudio en diferentes momentos por parte del claustro. En este sentido, hace dos años se creó una comisión de trabajo sobre la relación del centro con las familias. Uno de los puntos tratados fue precisamente "La función tutorial con las familias". En él se trataron los condicionantes para una entrevista eficaz, lo que se debe y no se debe hacer, los aspectos a destacar y las recomendaciones o conclusiones finales.

4. Son muchos los espacios y momentos en los que los padres tienen el derecho y la oportunidad de **participar** en la toma de decisiones de la vida del centro en sus diferentes vertientes. Además del Consejo Escolar, en cuyos procesos de elección el colegio se implica para que se lleve acabo de manera decidida y responsable, también se dinamiza la formación del AMPA como estamento autónomo, necesario y conveniente para canalizar las inquietudes, propuestas y decisiones de los padres de alumnos.

En otro nivel se encuentran las asambleas de familias con los tutores para planificar, revisar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, tanto en los momentos preceptivamente establecidos como en aquellos que se viese necesarios.

Y finalmente la participación de las familias en las actividades de aula en los momentos más destacados y en los de cada día: Gestión de la Cooperativa de nivel, Festival de Navidad, Carnavales, Proyectos de trabajo que lo requieran, Talleres, salidas en actividades fuera del centro…

En síntesis, el Equipo Directivo, junto con el Claustro de Profesores, han hecho, desde siempre, una apuesta decidida por la participación de las familias en la educación integral de sus hijos e hijas y les ha llamado a colaborar y comprometerse firmemente CON EL FIN DE CONSEGUIR UN ESTILO DE ENSEÑANZA Y UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD.

A veces aparecen momentos de cansancio y desaliento. Nos da la impresión de que, o la gente va progresivamente perdiendo el interés por los asuntos del Centro a medida que sus hijos/as avanzan en la escala de escolaridad o bien que entre todos no sabemos vender nuestras ilusiones (docentes y del AMPA) o quizá sea difícil de mantener una ilusión que en casi todos los frentes es atacada y a la que se hacen constantes conatos de derribo. Se está constituyendo una sociedad diferente, más ruda, más superficial, incluso más agresiva,... Estamos atentos ante estas señales, por un lado limando y educando asperezas, pero por otro intentando ser más realistas y analizando estos nuevos signos, para poder afrontarlos mejor.

Nuestro director, ve nuestra escuela así:

Un cole para todos

En muchas ocasiones las frases se usan solo por su impacto, sonoridad o conveniencia para lograr un objetivo. Sin embargo en este caso estoy convencido de que "UN COLE PARA TODOS", se ajusta a la perfección a la realidad del C.P. Juan Gris.
Hace ya bastantes años llegué a esta casa con las ilusiones propias del que empieza y me encontré con un colegio abierto, dinámico, acogedor, respetuoso, luchador, comprometido con la labor educativa, transparente, beligerante y PARA TODOS, espíritu del que todavía participo y de lo cual me siento orgulloso.

Insisto, UN COLEGIO P**ARA LOS ALUMNOS/AS**: Día a día nos esforzamos para darles lo mejor de nosotros, para conocerles, tratarles, y respetarles en su individualidad y como grupo, les escuchamos y tenemos en cuenta sus sugerencias y opiniones.

Intentamos, y creo que en gran medida conseguimos, mejorar sus posibilidades de acceso a una EDUCACIÓN DE CALIDAD y rodearlos de un entorno digno y agradable para nuestra convivencia. Para ello se han mejorado notablemente las instalaciones tanto en lo referente a la dotación material y de recursos como al entorno físico en el que desarrollamos nuestra actividad.

PARA LAS FAMILIAS: Nuestra relación con ellas está basada en el respeto y en la preocupación para que conozcan la escuela donde sus hijos/as se pasan gran parte del día. Somos conscientes de que su participación y preocupación por el colegio es fundamental para el buen hacer de todos y para conseguir compartir responsabilidades. Por esto nos esforzamos en dotarles de canales de comunicación dinámicos y siempre abiertos, por tenerles en cuenta y por hacerles que se sientan "en su casa".
Especial importancia en este tema tiene el AMPA y la representación de los padres en el Consejo Escolar del centro puesto que su labor es fundamental en este aspecto.

PARA EL PERSONAL NO DOCENTE: Su implicación en el funcionamiento del colegio es un indicador relevante de la dinámica del mismo. El respeto a su labor, su libertad para proponer y actuar, el trato con los demás y la importancia que se da a su trabajo en el centro está siempre presentes.

PARA EL PROFESORADO: Todos podemos participar en las iniciativas del centro, los canales para el flujo de información están siempre operativos y transparentes, existe preocupación por la formación y perfeccionamiento de la práctica docente, la evaluación es pública y con propuestas de mejora. El centro respeta nuestras decisiones y fomenta la libertad de acción en todo momento.

PARA EL BARRIO: A lo largo de estos años el colegio ha estado abierto a cuantas iniciativas, surgidas de las diferentes instituciones y grupos sociales del entorno, encaminadas a mejorar y racionalizar el uso de las instalaciones de nuestro centro para aprovechamiento de todos.

Por todo esto me permito, en nombre de cada miembro de la Comunidad Educativa del C.P. Juan Gris, y dirigiéndome hacia todos los demás, dar las GRACIAS por poner vuestro grano de arena para que este, NUESTRO COLEGIO, sea un lugar de libertad que continua progresando por el camino que entre todos marcamos.

El negocio de l@s niñ@s delinquid@s

Un capítulo reciente de la reforma en Zaragoza

Daniel Jiménez y Javier Ichaso
Grupo Menores Zaragoza

El contexto: control social y nuevas formas de negocio

Un nuevo modelo -preventivo y administrativizado- de control social viene extendiendo su ámbito de acción, cual eficaz apéndice para las formas tradicionales de una corrección-sanción que también sigue creciendo en función de la alarma social generada. Dicha extensión se da tanto respecto a las conductas normalizadas de los sujetos -los sistemas sociales primarios son objeto prioritario de esta invasión regulativa- como a lugares, momentos, situaciones y conductas inexactamente delimitables que son consideradas como de riesgo social. La prevención es el criterio legitimador -ya se sabe… vale más que curar-, la idea fuerza, potente y perogrullesca, pero sus resultados prácticos revelan que la prioridad efectiva en las políticas se otorga al control social en sentido estricto. Resulta que cualquier debate sobre políticas carcelarias se torna superfluo porque hemos naturalizado el encierro como única solución factible. Esto no es ninguna novedad, pero sí viene siéndolo el galopante traslado de ese modelo a nuestros niños y nuestras niñas. La retroalimentación del espejismo del castigo ejemplarizante ha llegado a equiparar menores a mayores: barrer la mierda sin parar la fábrica de mierda y esconder lo barrido debajo de una alfombra lleva a necesitar alfombras más grandes o a pisar fuerte para aplanar el bulto. O a todo a la vez, pero siempre de modo rápido y eficaz.

La idea liberal del estado como guardián del orden público incorpora el concepto de doble filo del riesgo-seguridad.[1] Aquí, intervención institucional no se identifica con presencia. La primera crece y la segunda se reduce[2]. Lo público cede a favor del desarrollo del negocio privado a nivel nacional e internacional, pero en distintos ámbitos resulta la aparición de deficiencias -daños colaterales más o menos previsibles-, perjuicios, daños colaterales, atentados frontales a la

vida,… o demandas sociales, como gustan de llamarles las iniciativas privadas -con o sin ánimo de lucro, importa poco en realidad- dedicadas al trabajo en protección o reforma de menores. Del panorama a que nos enfrentamos se deduce cómo l@s niñ@s de reforma son delinquid@s antes y después de delinquir ell@s.

Pero la propia administración también habla de demandas sociales. Podemos asimilarlo al hecho de que, además de reducirse el papel del estado, es clara la adscripción de éste a la colonización protagonizada por la lógica capitalista en forma de rentabilización de la seguridad, de la inseguridad, de la pobreza o de la exclusión. El problema de los menores en conflicto/de riesgo social constituye un caso ejemplar de la puesta en común entre cuatro fenómenos: el asistencialismo en las democracias de mercado modernas, la instrumentalización de la alarma social, la generación de negocio en nuevos mercados y la sobreproducción normativa útil -desjudicializada y flexible-. El primer factor dibuja un deficientemente gestionado malestar de lo social en la falacia del estado de bienestar; el segundo, un papel movilizador de la mediocracia como productora de determinado clima social desde la comunicación masiva; el tercero, la implantación de un modelo económico cuyos procesos residuales producirán la futura clientela de emprendedoras iniciativas sociales -ya que el estado acepta el ideario neoliberal con pragmático fatalismo-; y el cuarto, el resultado de los tres primeros en forma de recurso al derecho como aparato de control e integración. Todos reconocerán la prevención como objeto fundamental de su trabajo. El ministro, el periodista, el empresario y el legislador estarán de acuerdo. Pero lo que revela la realidad de esa clientela es un conjunto de trayectorias vitales empeñadas -las muy tozudas- en conducirse desde, por y hacia la exclusión social.

En el caso concreto de la reforma de menores, tanto el grado de institucionalización de algun@s pres@s como sus índices de reincidencia permiten reinterpretar la función de una institución total cuyo trabajo se orienta al propio interior del sistema: garantizando un comportamiento no conflictivo dentro y procurando la menor repercusión posible extramuros, por ejemplo. En definitiva, gestionando la alarma social igual que se gestionó el delito, para acabar gestionando un peculiar modo de cohesión social apoyado en la confirmación de la normalidad de los no delincuentes, para la que resulta necesario regular determinada cantidad y calidad en el flujo de chivos expiatorios. Encontramos muestras del éxito de la invocación a la seguridad ciudadana en las presiones para endurecer las penas a algunos menores que delinquen: habemus nuevo reglamento[3], menos justo, más duro, más severo, violador de más derechos reconocidos a l@s menores privad@s de libertad[4]…, pero que -en gran parte de las novedades que aporta- supone la plasmación escrita de muchas prácticas ya habituales dentro de los centros de reforma del estado. No ayuda a entender qué es peor, pero sí nos da alguna pista sobre la verdadera utilidad escondida

tras supuestas declaraciones y garantías de derechos.

El discurso que se hace llamar progresista, por ejemplo, ya nunca emplea la palabra libertad -tanto monta…- separada de seguridad -…monta tanto-. Parece no haber vuelta atrás desde la sensación de inseguridad, sino sólo una huida hacia delante que, por aplicar respuestas obviando muchas causas del problema de una infancia marginal, explotada y delinquida, no pueden más que arriesgarse a agravarlo. Obviamente, ¿quién, en el estrecho margen de argumentación que permite el debate actual, va a correr el riesgo de que se le tache de estar en contra de la seguridad de sus semejantes? Sí, de sus semejantes, ya que el Otro, el extraño, el sujeto que personifica lo inorgánico, empieza y acaba siendo víctima preferida de la extensión de los espacios del control tradicional, de la flexibilidad en los espacios de actuación para la acción policial, de la ambigüedad en la estipulación de recursos y límites a ésta acción o del endurecimiento de la represión por aumento de las penas.[5] Aquella célebre frase del ilustre ex ministro Michavila -la riqueza atrae a la delincuencia ocurre en todas partes- parece ser la auténtica proposición inmanente a las actuaciones del estado en materia de cohesión social, independientemente de las connotaciones estéticas de su discurso -es decir: de su color político-. Somos muchos los incapaces de disimular el miedo que provoca oír frases como esa otra que pronunciaba el ex presidente Aznar -vamos a barrer la pequeña delincuencia de las calles-, a pesar de estar de acuerdo muy en el fondo: también nosotros queremos que deje de existir la delincuencia… pero, por qué será, percibimos una mayor sensación de riesgo al oír hablar a nuestra clase política que al convivir con los presuntos protagonistas de ese problema social.

Los principales cambios legislativos en materia de seguridad ciudadana han venido a traer penas más largas, ambigüedades calculadas en los textos legales y un mayor margen de actuación a fuerzas y cuerpos de seguridad. Se trata de los síntomas políticos de un pasaje al acto ignorante y movilizado desde el miedo -eso es lo que significa alarma social- que nos coloca ante un modelo ideológico, de producción y control social, que realimenta las causas y consecuencias de sus problemas generando angustia, desilusión, rabia, fatalismo, frustración, luto, muerte,… y tasas de beneficio óptimas. Un modelo incompatible con la vida humana.

Un caso práctico

Arquitempo Servicios Sociales en el centro de reforma San Jorge de Zaragoza.

Arquitempo Servicios Sociales pone a disposición de sus clientes una contrastada experiencia en las áreas de asistencia social, así como la calidad de un equipo de profesionales con un profundo conocimiento de sus cometidos… Arquitempo cuenta con un gran número de programas para conseguir ofrecer soluciones a los distintos proyectos que se demandan por la sociedad a principios de siglo XXI -*www.arquitempo.es*, junto a fichero

de recursos humanos-. Este texto, por sí solo, puede servir al desarrollo de toda una explicación profunda y completa acerca de la extensión de la lógica mercantilizadora a nuevos espacios o necesidades sociales. Arquitempo cesó en la gestión del equipo técnico del centro San Jorge en el primer trimestre de 2004 -sustituida por la Fundación para la Atención Integral del Menor, a su vez parte de la Fundación Rey Ardid-, tras un conflicto con los trabajadores que llevó a éstos, entre otras acciones, a convocar una huelga durante septiembre de 2003.

La presentación anterior, recogida en la web de la empresa, resulta muy útil para contextualizar el objeto de estudio en este trabajo. Se trata de una emprendedora innovación -productividad, clientela, gestión privada, flexibilización, concurso público,… son conceptos ya instalados en el lenguaje de la política social- que no debe borrar la responsabilidad institucional de los órganos decisores de la administración -en este caso, la Diputación General de Aragón, por su Instituto Aragonés de Servicios Sociales, con las competencias transferidas en materia de protección y reforma de menores-. Inevitablemente, hay una relación unívoca entre precariedad laboral y desprotección de los derechos legalmente reconocidos al menor, amén de una cuestión previa que no puede pasarse por alto: la incompatibilidad entre la protección y reforma de menores y una garantía digna para los derechos de nuestr@s niñ@s.

Más allá del dichoso debate entre lo público y lo privado -que en realidad responde a la colonización por la lógica del capital hacia todas partes, este trabajo persigue la descripción, simple y neutra, de las características, la gestión y la orientación política de Arquitempo, una empresa con ánimo de lucro cuyos miembros proceden de ámbitos ajenos y lejanos al trabajo social y que ha crecido admirablemente durante los últimos años.

Como empresa al servicio de la Diputación General de Aragón, Arquitempo debía acogerse a lo recogido en los textos legales sobre protección e internamiento en régimen penal para menores de edad -Ley 12/2001 de Infancia y Adolescencia en Aragón-; como empresa con ánimo de lucro, obviamente: el beneficio acumulado, la expansión a nuevos mercados por explotar, la gestión flexibilizadora de recursos,… hacen parte de un discurso que presenta una doble cara muy sospechosa.[6]

De servir para algo, la Ley 12/2001 representaría cierto obstáculo al desarrollo de la actividad económica -la educativa es nula- de una empresa como Arquitempo. Puede decirse que tal obstáculo se materializa en los casos puntuales que, por uno u otro motivo, acaban traspasando los muros del reformatorio. La alarma social ha de ejercer la influencia movilizadora de la opinión pública en el sentido correcto y, para ello, la institución generadora de violencia en que se convierte el sistema penal ha de pretender a toda costa el oscurecimiento de cualquier acontecimiento denunciable o confuso. A las instancias políticas, por la cuenta que les trae, y a las entidades priva-

das, por otra cuenta que les trae. Las élites económicas y políticas dibujan los cauces de la exclusión y sus procesos de reciclaje en un ciclo económico insostenible. Los pobres en España crecen, pero lo que en realidad habría de llamarse muerte social y sus consecuencias se rebautiza desde el discurso dominante como inseguridad ciudadana, y la víctima se convierte en culpable.

No estoy aquí para educar. Estoy aquí para ganar dinero -Francisco Colell, dueño de Arquitempo, ante la atónita mirada de la plantilla de educadores del centro de reforma San Jorge de Zaragoza-.

Por eso existía en la sede de la empresa un departamento de I+D cuyo número de miembros crecía en períodos como los del desenlace del conflicto laboral, entre 2003 y 2004, precisamente cuando los planes alternativos de expansión y diversificación de mercado se hacen más necesarios… buscando potenciales oportunidades de negocio. Por eso el trabajo de la insertora laboral se centraba, entre otros fines, en el maquillaje de datos estadísticos para rendimiento de cuentas ante su cliente político, situando esa inserción -en sentido literal- de los menores internos como fin en sí mismo y obviando sus derechos, necesidades, condiciones psíquicas, dolencias físicas, enfermedades, alergias,… hasta el punto de perjudicar de modo flagrante la salud del/la menor con tal de tener un número más que sumar a la lista.[7]

Arquitempo tiene previsto aumentar su facturación en 2004 mediante la innovación y entrando en nuevas áreas de la asistencia social. La ayuda a domicilio supone el 65% de su negocio, seguido de programas sin hogar y menores en riesgo social -Heraldo de Aragón, 10/2/04-.

El organigrama de la empresa y la estructura laboral del centro eran, a 24-4-2003:

Propietario legal de la empresa: Ana Herrero Izquierdo, también Consejera y Consejera Delegada. Esposa de Francisco Colell.
Secretario: Francisco Colell Farré, también Consejero y Consejero Delegado.
Consejero: Carlos Barraqué García -Administrador-.
Director Técnico: Jaime Úbeda.
Otros cargos y tareas desempeñadas:
Cinco Técnicos en recursos humanos distintos en 18 meses.
Informático.
Departamento de I+D.
Personal administrativo en Calle Cervantes, 17, Zaragoza -oficinas-.
Un enlace sindical -de CC.OO., supuestamente- cuya función era la de topo en la plantilla de trabajadores.[8]

Equipo técnico y educativo del centro de reforma San Jorge:
Un 10% de los trabajadores mantienen relación contractual con la DGA: Dirección, Subdirección, Pedagogo, Maestros de primaria.

Del 90% restante -contratación por la propia empresa con no pocas irregularidades que no nos ocupan ahora-: Director Técnico, Psicólogo, Trabajador Social, Insertora Laboral,

5 coordinadores, 35 educadores, 2 DUE -ATS-.
En lugar de voluntarios -no debía de parecerles lo más conveniente… aunque Diagrama sí los usaba-, se recurría a la figura del becario o la categoría del auxiliar de educador: menor salario a mismas tareas, escasa preparación,…[9]

El número de empleados de Arquitempo en todo el Estado era, en 2004, de unos 2.500, en comedores, asistencia a domicilio -SAD-, casas de acogida para mujeres maltratadas,… últimamente, en proyectos en torno al absentismo escolar y menores en riesgo… en riesgo de convertirse en insumo del proceso de negocio de una empresa como Arquitempo. En Castilla-León, La Rioja, Madrid, Canarias, Aragón, Comunidad Valenciana, etc.

Arquitempo, constituida en 1995 por Ana Herrero Izquierdo, planifica, organiza y gestiona más de 80 programas de acción social. Su número de usuarios atendidos supera los 4000. Cuenta con 25 delegaciones en distintas ciudades españolas, con 1500 trabajadores entre personal de plantilla y colaboradores, y factura más de 1000 millones de pesetas -ABC, 17/12/2000-.

Formación y trayectoria de la empresa
-En BORME, a 24/4/2003-[10]

Nombre: Arquitempo Servicios Sociales, Sociedad Limitada.
Constitución: 22/6/1995, en el Registro Mercantil de Huesca, con domicilio social en Teruel, capital social de 3.005'61 euros, en Servicios Sociales, porterías, atención al público.
Domicilio social -último cambio en 24/4/2003-: Cervantes, 17, Zaragoza.
Actividad: Asistencia y Servicios Sociales -desde 24/4/2003-. Servicios relacionados con la acción social, protección de la infancia y juventud, asistencia a colectivos de la población considerados como desfavorecidos.
Capital social: 301.000 euros.
Número de empleados: 1280.

El presupuesto destinado por el Instituto aragonés de Servicios Sociales supone el volumen integral de facturación de la empresa en el San Jorge, desde partidas dedicadas a la concesión de gestiones. Se llegaba a jugar con la diferencia entre el día de recepción de las transferencias monetarias y el momento de pago de salarios, para rentabilizar vía intereses ese presupuesto. La empresa trabajaba prácticamente sin liquidez, con problemas de pagos constantes y consecuencias obvias en el día a día del centro -los problemas en que eso se traduce afectan muy negativamente a menores y educadores-: talleres, escuela, pagas a l@s niñ@s y custodia de sus objetos personales,… Esa concesión resulta de la convocatoria de un concurso público al que se presentan distintos proyectos. Para satisfacer demandas sociales y forrarse, basta con comprar un maletín, alquilar una oficina, copiar en una página web dos o tres artículos de la ley y… ¡a gestionar!

Una mesa de técnicos independientes evalúa y opina con criterios de objetividad, para posterior decisión de la

Dirección Provincial… sólo algunos saben cómo carajo llegó Arquitempo a conseguir ese chollo. Partiendo de la inexistencia de proyecto alguno para la supuesta actividad desarrollada en el centro de reforma de menores de Zaragoza por Arquitempo, se deduce que su actividad queda limitada a una vertiente política-económica. La educativa es nula. Algunos ejemplos prácticos:

- A su entrada en el centro, copia literalmente el proyecto y los documentos de la empresa Diagrama, su antecesora, cambiando los membretes de cada página.

- Se apropia del proyecto de escuela realizado por propia cuenta de los educadores, tras años de actividad escolar totalmente desatendida en la sección cerrada.

- Centra parte de sus esfuerzos en operaciones de mercadotecnia para con los representantes institucionales, llegando a pedir colaboración a los propios trabajadores a cambio de promesas de respeto contractual que luego serían ignoradas -como tantas veces-.

- Política de formación de educadores nula. Los tres primeros meses en el reformatorio, se llevó a cabo un nefasto curso de preparación para educadores. Los dos años siguientes fueron de formación cero, y en la última etapa, se realizaba visitas guiadas en las que l@s propi@s educador@s tenían que dejar su turno sin sustitución para hacer las veces de guía de l@s aspirantes.

- Filosofía empresarial de la familia arquitempo, control de recursos humanos -malditas palabras- y formación de puestos intermedios que, desde dentro de la plantilla, ejercieran de informadores para la empresa.

- Durante una charla del Director técnico a los educadores (acerca de la ética del educador social), el primero aseguraba que nunca elegiría a un educador con pluma en una selección de personal porque los problemas del educador no deben ser proyectados en el menor….
- Política de inserción laboral como fin en sí mismo, destrucción de información, acoso y coacción a trabajadores, chantaje, búsqueda de negocio dentro del negocio y efectos colaterales… en resumen: Un bucle encierro-trabajo-menor-institución-fracaso-vuelta-a-empezar eleva la incrustación laboral a tronco de la filosofía educativa. El mercado laboral es bueno, así que flexibilizamos a la chusma para concederles la oportunidad de redimirse.

- Por ejemplo, en el ya extinto taller productivo de la sección cerrada: una subcontrata de empresa de montaje que trabaja para Balay (Aivica) paga, vía Arquitempo y con retraso, un salario ridículo en una cadena de montaje de piezas y tuercas en condiciones físicas precarias, sin vacaciones, sin baja por enfermedad, sin consulta médica, sin formación… y sin un ápice de cariz educativo en las condiciones de trabajo. Ahí l@s tenían.

La estrategia empleada por empresas como Arquitempo, así como la ideología inmanente al ejercicio de su

actividad[11], constituye una inestimable contribución a la mercantilización de la clientela del creciente régimen penal y de las tareas relativas a educación, a la protección de derechos y a la cacareada atención integral al menor. Se llama rentabilización de la exclusión desde el capital privado. El primer resultado es un chorreo de recursos públicos al beneficio particular. Ello pone en un aprieto la legitimidad de un argumento básico para la justificación del estado de Bienestar. La teórica eficiencia en las labores administrativas de mediación entre necesidades sociales e iniciativa privada no puede pagar ese precio impuesto por la lógica del capital como maximización de su rendimiento.

Al marco de relaciones económicas y políticas dibujado por estas condiciones se le ve a la legua el plumero radical-neoliberal. Sus políticas añaden al sistema un gran número de componentes mercantilistas, colonizadores de dicho espacio ideológico. El control y la criminalización ganan al valor político de la prosocialidad.

La opacidad y el secretismo son una constante en las instituciones que conforman el sistema penal. La alarma social en la comunicación masiva es enemiga de la imaginación sociológica, de la tolerancia,… en definitiva: de la justicia social. Sólo esa alarma social parece motivar lo suficiente a la voluntad política y/o mediática de difusión de información. La población sigue desconociendo así el trato dispensado a problemas que se localizan en sectores sociales excluidos que acaban siendo sectores de negocio -pobres rentables antes que pobres levantiscos, en palabras de Enrique Martínez Reguera-.

(Como dijo un parlamentario inglés del siglo XIX:
Si la educación os parece cara, probad con la ignorancia…).

Referencias

(1) Bourdieu hablaba, a este respecto, de la mano derecha como interés dominante en el proceso de retirada del estado de ciertos sectores de la vida social a favor del aumento de sus campos de acción policial.
(2) La comunicación entre ámbitos/recursos es nula. La conexión entre centros/niveles de intervención con menores es nula. No existe, habilitado formalmente, foro alguno de contacto entre los profesionales. Sí entre los capos de las iniciativas privadas. La administración -divide y vencerás- dispersa el reparto de concesiones para la gestión de centros/proyectos y renueva en cortos períodos esos contratos, con lo que la dictadura de la subvención contribuye a olvidar todo cuestionamiento crítico, toda consideración de complejidades en un trabajo de objeto complejísimo o, en último término, todo interés del/la menor. La administración ejerce de ECT (empresa de concesiones temporales) y el resultado se llama tráfico de niños, delinquidos una vez más.
(3) Nos adherimos a las reclamaciones que se presentan en el informe de la CESPP acerca del Nuevo Reglamento que desarrolla la Ley Penal del Menor, que entró en vigor el 1 de marzo de 2005 y se encuentra recurrido ante el Tribunal Supremo por la citada Coordinadora Estatal de Solidaridad con las Personas Presas.
(4) Reglas de Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113 de 14 de diciembre, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra. 1990.
(5) Véase: legislación antiterrorista, seguridad ciudadana, extranjería, menores, etc.

(6) Éticamente, no empresarialmente. Ver Heraldo de Aragón, 14/9/03: "la empresa aragonesa especializada en servicios sociales y encabezada por Francisco Colell facturó 12 millones de euros en 2002 y prevé 15 millones en 2003. Tiene una plantilla de 2100 personas en toda España".
(7) Largas jornadas de carga y descarga para un chico con problemas articulares, almacenes de polvo para una chica con una página de alergia, etc.
(8) Nada sabía de todo ello el propio sindicato en cuestión, demostrando, por otra parte, un grado de control casi peor que el de la propia administración. Los educadores del centro se enteraron de todo ello en el momento en que, al ir a formar el comité de empresa, vieron cómo Arquitempo saboteaba el proceso alegando que ya existía un comité en la empresa.
(9) Este último rasgo es endémico a gran parte de miembros del equipo educativo y, en una primera instancia, al colectivo de educadores sociales en general. Para la gran mayoría de educadores del San Jorge con Arquitempo, ese fue su primer trabajo con menores.
(10) Arquitempo llega al San Jorge sustituyendo a Diagrama el 16/7/2000.
(11) Actividad consistente, en resumen, en optimizar económicamente las condiciones laborales de la plantilla, siempre con un ojo mirando al verdadero cliente de la empresa: la administración, tal como repetidamente pudimos oír de boca de los representantes de Arquitempo. ¿Y nuestro cliente, el de los educadores, quién es? ¿El menor -como se nos enseña en las inquietas y comprometidas escuelas universitarias- o también la administración? Pues resulta que esta última es la clienta de nuestro patrón…

Soluciones para los inexpulsables

Regularización humanitaria y atención social urgente

Colectivo "Desobedecer la Ley, Convivir sin Racismo"
Murcia

El pasado mes de enero, el periódico *La Verdad* daba la noticia de que vuelos procedentes de Tenerife trasladaban a grupos de inmigrantes africanos hasta aeropuertos como el de San Javier, donde quedaban abandonados a su suerte. Se trata de personas que han llegado a las Islas Canarias por vía marítima irregular y que, tras ser internados por el plazo máximo legal de cuarenta días en el Centro de Internamiento de Extranjeros de Fuerteventura o Lanzarote, son puestos en libertad con una orden de expulsión del territorio español que no puede hacerse efectiva. Sea porque en la mayoría de los casos es imposible demostrar su procedencia, o porque son procedentes de un país con el que no existen tratados de repatriación, o que no reconocen a sus nacionales,... países como Malí, Gambia, Costa de Marfil o Ghana.

En 2002 se firmaron unos acuerdos entre el Gobierno de la nación, entonces del Partido Popular, y el gobierno autónomo de Coalición Canaria, para intentar rebajar la presión migratoria sobre las islas. Esos acuerdos establecían que la capacidad de acogida en Canarias se limitaba a 1.500 inmigrantes, por lo que los inmigrantes irregulares que no pueden ser expulsados, son trasladados a la península. Era una práctica conocida y que el actual gobierno mantenía.

Los aviones partían de Las Palmas con cuatro destinos: Murcia, Valencia, Madrid y Málaga. Cada aparato transportaba a unos 38 inmigrantes irregulares. A Murcia llegaban tres vuelos cada semana, con una media de 10 o 20 pasajeros, para seguir luego rumbo a Valencia, donde desembarcaba el resto. Por este procedimiento, entre enero de 2002 y abril de 2004, el Gobierno del PP trasladó desde Canarias a la Península a 12.053 inmigrantes en situación irregular. Entonces se les llevaba a los CIE de Murcia, Valencia, Barcelona, Madrid o Málaga e, inmediatamente después, eran puestos en libertad.

En 2002 llegaron a Murcia 74, en 2003 más de 1.000 y en 2004, entre 1.500 y 2000 personas en estas condiciones: con una orden de expulsión que no se puede llevar a cabo y que les imposibilita trabajar o regularizar su situación. Y todo ello en aplicación estricta de una Ley de Extranjería aprobada con el voto del PP y del PSOE. Estas prácticas no sólo eran conocidas y reflejadas en la prensa regional, sino que habían sido denunciadas por colectivos de apoyo a los inmigrantes, como Murcia Acoge, Desobedecer la Ley-Convivir sin Racismo o Cáritas, que reclaman desde entonces alguna medida que permitiera atender las necesidades básicas de estas personas, así como permitir su regularización por motivos humanitarios.

Ante las críticas de alcaldes y miembros de las comunidades autónomas murcianas y valencianas, del PP, y la gran polémica interesada desplegada en los medios de comunicación, el Gobierno central reaccionó con rapidez. El Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales, señor Caldera, tras reconocer que no estaba satisfecho de estas actuaciones, anunció el 28 de enero pasado que no se iban a realizar más traslados mientras se elaboraba un Plan para desplazados a la península y un Protocolo de Actuación que garantice unas condiciones mínimamente dignas y humanas para estas personas, coordinada con las distintas administraciones, de forma que se les pudiera garantizar alojamiento, atención sanitaria, empadronamiento, y ayuda en un posible plan de inserción social para estas personas.

Ya a inicios de febrero, el Gobierno reanudó los vuelos desde Canarias a la Península, ahora se dirigen a Madrid, pero por lo menos hay un dispositivo de albergues y acuerdos con ONG para no dejarlos literalmente en la calle. En marzo se llegó a acuerdos en la comunidad valenciana, y en la murciana ya se han dado los primeros pasos para ver cómo poner en marcha el acogimiento a los próximos trasladados.

Toda la polémica ha tenido, al menos, una parte positiva: el que sea conocida por la ciudadanía murciana el drama de estas personas que, al no poder ser devueltas a sus países, son abandonadas por los poderes públicos en nuestras calles sin la más mínima posibilidad de integrarse legalmente en nuestra sociedad. Y esto es así por una Ley de Extranjería represora y que vulnera derechos humanos básicos y elementales.

Mientras esa Ley no cambie, la precaria y vulnerable situación de estas personas justifica por sí misma el exigir que, a partir de ahora, esta situación no se vuelva a repetir. A pesar de las declaraciones públicas de diversos responsables políticos murcianos en los últimos meses, es necesario recordar que nos esperamos que los próximos traslados se den en unas condiciones mínimamente dignas y humanas. Pero no nos podemos olvidar de la situación de los varios centenares de personas, al menos, que ya están aquí en la calle sin papeles y sin ninguna asistencia social oficial de ningún tipo.

Para ello, es preciso que se avance en la búsqueda de soluciones legales,

empezando por **posibilitar que puedan regularizar su situación por motivos humanitarios, tal y como establece el artículo 45.5 del actual reglamento de extranjería**, como piden diversas organizaciones sociales. Y esa es una responsabilidad del gobierno socialista, que tiene aquí una oportunidad de hora para demostrar su talante humanitario.

Y mientras llega esa medida, es evidente que se debe proceder a la **puesta en marcha del plan urgente de atención a las necesidades de estas personas por parte de la Comunidad Autónoma de Murcia, tal y como fijan sus competencias.**

Desde 1996 a 2000 fueron trasladados desde Ceuta y Melilla cerca de 6.000 personas que no podían ser devueltas a sus países. Venían con una cédula de identificación y un permiso de trabajo de un año. Después, desde 2000 hasta hoy, han seguido trayendo, desde Canarias fundamentalmente, cerca de 30.000 personas, pero sin ninguna autorización de estancia o trabajo. Estas personas son una pequeña gota dentro del más de un millón de personas sin papeles... con una gran particularidad: ellos no pueden ser expulsados, pero tampoco pueden trabajar ni asentarse legalmente en nuestro país.

Es por ello necesario cambiar la situación legal de los inmigrantes inexpulsables, por motivos de humanidad y respeto a los derechos humanos. Y es necesario que se atiendan sus necesidades mínimas para evitar que caigan en la ya gran bolsa de personas en situación de marginación social.

TODOS LOS DERECHOS PARA TODAS LAS PERSONAS

¿Diálogo?

* *Henar*: Retórica.

¿Da usted su permiso?
¿Dan ustedes su permiso?
¿Permito yo, tú, él y nosotros que vosotros o ellos nos deis/ nos den permiso?
¿Para qué mi concesión?
¿Condiciona mi aquiescencia tu libertad?
¿Te importo? ¿Te importan ellos?
¿Está bien construir el pensamiento sobre la autorización ajena?
¿Cabe otra posibilidad?
¿Dan ustedes su permiso?.....¿Proseguimos?

* *Constanza*: Hombres con corbata.

Hombres con corbata sueñan a cuadros
colgados de los vértices,
penden sobre la nada
con el bolsillo roto,
con un muerto en proyecto.
duro les fue el trabajo
de comprender la calle,
mil números sucumben:
la evidencia es un cosmos desnudo
que les cae y aún cuestionan.

Los pies nunca les huelen,
la pulcritud les choca por dentro

como un imán ajado
y nunca se desnudan
más allá de las putas.

Jamás se han levantado
y siempre en las alturas
los vemos arrastrarse
con su lengua de engaño
que nos hace caer.

La lija de sus ojos
nos pule las palabras
hasta dejarlas líquidas,
solución degradada
que se nos filtra ácida
por el alma del hombre.

Hombres que nunca sueñan
bailan de las corbatas
en la viga aritmética del día.

* *Henar*: Boceto para un decálogo.

Ayer al dictado de la golondrina, anoté.

Vuela bajo, al ras casi de la tierra, aproxímate a mil suelos distintos
para comprobar que son el mismo,
crea con el barro tu casa, la de los tuyos, será hogar y alfar cotidiano,
vuela incesantemente,

improvisa rumbos oyendo los vientos, otros verán tus geometrías,
come lo que no se ve,
no rehuyas la multitud,
convierte el ruido, escándalo a veces, en idioma,
renace al atardecer, das sentido a la luz,
recuerda que eres viajera;

¿cómo nueve?
¿no percibiste la décima indicación?

Ahora que lo pienso...

* *Constanza*: Al final del día.

Llevamos en los ojos
tantos sueños con alas
que me apena mirar
tanto encarcelamiento;
regresas a tu casa
con un día más, ajado,
en tu pupila quieta y dolorosa…

El mundo todo detiene su cansancio
y su risa de pájaro.

Deja el espejo abierto mientras sueñas…

Henar (José Callejas) y Mª Esperanza Párraga

Cáceres 2012, una Semana Santa

Antonio Oria de Rueda

Dice el dicho extremeño, yo no me bajo de la burra, y la verdad es que yo nunca lo he comprendido, con las ganas que tengo de bajarme de la burra, yo...

Cada Semana Santa, lo mismo, me sacan de un *lao*, y me llevan *pal* otro. Mi mundo se reduce a la costanilla que sube desde aquí hasta allá, desde mi bello mundo vacío hasta el palacio de los ricos, los más ricos, los más ricos de antaño, que no son los de hogaño, los de hogaño ya no están en Cáceres, porque el capital es virtual y ya no tiene rostro, como tenía entonces, sino que se deslocaliza, se globaliza, vaya *usté* a saber dónde viven los ricos de hogaño. Hoy, existe la riqueza, pero ya no hay ricos. Es la *verdá*.

De la belleza vacía a la riqueza rancia, apolillada. Así me pasean, cada año. Y, después, cuando acaba la Semana Santa, entonces, me devuelven de la riqueza vacía a la belleza rancia. Me pasean, pero, eso sí, con música, con las músicas grandes, las músicas mejores, las compuso la gente y las interpreta una banda trastabillada pero lustrosa. El latón de las vidas de los músicos me suena en alguna entraña íntima, innombrable. Me sacan de paseo durante ochenta y dos metros con treinta y dos centímetros, pero con músicas, el viento estrellado, los golpes duros, más que duros.

Delante de mí, veo a una niña preciosa, dieciséis años en un pantaloncito bien ajustado, un culito de fantasía, maneja sin gracia ninguna el incensario. Un botafumeiro en miniatura que la envuelve en los humos que ciñen, que sugieren, lleva zapatos de tacón de aguja sobre el empedrado de la cuesta, está aprendiendo a andar

encima de sus zapatitos de tacón, madre mía, el incienso, el tacón, las carnes. Nadie me hace caso a mí. Todos miran a la retaguardia de la niña que abre la procesión. Las mujeres. Y los hombres. Nadie me mira a mí. Pero yo no les regaño, eso se lo dejo al obispo.

Arranca la procesión. Parece que quiere arrancar la procesión. La banda. Veinticuatro músicos. Doce vientos. Doce tambores. Va a arrancar la procesión. Seis por cuatro. Veinticuatro músicos hablando por el móvil. El a4 está hablando con el f1. Se muere de amor. A3 y b4, estos han tenido más suerte, solo se miran, mientras suspiran por el móvil, y se sienten el aliento mientras se entregan al suspiro metálico del motorola. El d2 es sordomudo, pero es el tamborilero más virtuoso y, además, tiene un descodificador en el móvil en el que puede elegir quién le interprete lo que le dicen, si prefiere que sea Paco León o Mariano Rajoy. Siempre elige a Paco León, aunque a veces, le pide a Paco León que se travista de Rajoy. Pero eso es solamente cuando está fumado.

Arranca la procesión. Se abre, rasgada, la saeta, una señora antigua, más que vieja, una voz cascada, más que rasgada, de lo más rancio de la sociedad cacereña del medio pelo, gloria y tronío de la mantilla cacereña, se abre paso, a grito *pelao*, y parece poseída, caramba, parece que la voz no le hace caso, los labios se le mueven, pero no es ella quien está articulando, se diría que un soplo benigno, o un destello rebotado la está poniendo en la boca, en la glotis y en los dientes una ristra de palabras nunca pronunciadas, que nunca podría pronunciar, la *cantaora* está demudada, ni canta lo que quiere, ni puede parar:

Cristo baja de la burra
Y en cada rincón oscuro
Se abre un ojo, se hace un muro
La tierra *pal* que la curra.

Un grito rompe la noche
Un chavalito, de copas,
Se deshace de las ropas
Y se estampa con el coche

Este cristo no se lava
Tampoco come caliente

Le aturde la mala gente
Que mezcla coca en el cava.

Este cristo que está sucio
Hace mucho que no come
El hambre le reconcome
Se confunde con su rucio.

Las damas no le conocen
Y el partido le desprecia
¡Hay tanta mirada necia!
¡No me escupan, no me rocen!

Vean al cristo inmigrante
Trabajando por la cara
Poca guita, mucha vara,
Muda la voz, calle el cante.

Una mirada del jefe de la banda, y se callan todos los móviles, suenan cuatro notas como queriendo afinarse, a lo lejos se funden estas notas con el 'brujería' de la Ur-ovisión, y otros ur-cantos de la operación triunfo renovada. Callan los móviles, los ardores metálicos, como promesa de los resuellos en el pescuezo, junto a la oreja, tendrán que esperar.

Arranca la procesión. Golpean los tambores, como los golpes que da la vida. Estallan las cornetas como los gritos de los pobres. Pon. Piiiiii-pa. Pipapón.

Seis por cuatro metrosexuales engominaos. Qué tragedia, para el metrosexual, la gorra de plato. El clarinete del c2 marcha cabizbajo y *encabronao*, porque el feísimo tambor del efe seis le acaba de levantar al novio, es increíble lo que debe de guardar el tambor debajo del tambor. Pero ya se sabe, yo reparto las bendiciones de modo desigual: los ricos ya tienen bastante con ser ricos. Las otras bendiciones siempre se las he dejado a los pobres, aunque el obispo se las quiera tapar y anudar. Ya se sabe que, a mí, lo que diga el obispo, me deja frío. Ya se sabe, él no se quiere bajar de la burra. Yo, sí.

Seguimos subiendo. Yusuf sube más, porque se está fumando un porrito. Nos mira con esa sonrisa cabrona que hace seis meses, volvió loca al comisario jefe. Primero, le sedujo. La violencia con que Yusuf es capaz de seducir no puede pintarse. Seduce, en una sonrisa cuajada en desiertos nunca hollados, brota de otros vendavales de arenas negras.

Se hizo el encontradizo, un día que el comisario jefe volvía de cañas con los amigotes del partido. En dos miradas, una sonrisa desconcertante, otra llena de deseos profundamente fingidos y un embate suave, el comisario jefe estaba profunda, desatadamente atado. Tienes que divorciarte. Y el comisario jefe se divorció, se separó, sobre todo, de sus dos niñas adolescentes, porque de su señora se había separado el mismo día de su boda. Gracias a los divorcios rápidos y a las alambres que tenía conformadas, le dieron el divorcio en dos virutas de humo de incienso. Ahora, tienes que dejar el partido. Pero el partido, en Cáceres, soy yo, el partido es mi identidad, el partido me construye entero. Pues lo tienes que dejar, o nunca cobrarás el misterio mágico que te estás encarnando con tanta violencia, tanta violencia como no has sentido en la vida. Pues fuera el partido. El día en que el comisario jefe, que tantas vidas había destrozado, acabó de destrozar la suya propia, ese día en que ya no había retorno, en que se sentía lanzado a través de las estratosferas hacia el núcleo candente del planeta. Ese día, Yusuf le viró ligeramente la sonrisa, y en esa sonrisa tan parecida a aquella primera sonrisa del primer encuentro, y tan sobrecogedoramente contraria, el comisario jefe comprendió que Yusuf le estaba dando puerta. Que había realizado todo ese montaje con el único objeto de hacer que purgara sus muchos pecados en vida. Todas las palizas a los amigos de Yusuf. Todos los polvos gratis, escupidos, por la cara. Todas las vidas acabadas y las esperanzas vomitadas. Todo recibía aquí su justo castigo. No habría que esperar a la justicia divina, o sea a la que dicen que obro yo cuando la gente la palma. Yusuf se había reído, porque podía, de él. De él entero. De él, todo.

Y se escondió, el comisario-jefe. Se escondió porque, definitivamente, comprobó que, ni tenía amigos, ni los había tenido nunca, ni tenía adónde ir. Se encerró en una casa minúscula en la que había muerto su madre, con una ventana enrejada que daba a la procesión. Desde esa ventana me está mirando, pero me mira por-

que le caigo en la dirección en la que está Yusuf. Me mira con rencor enamorado, pero me mira a través de mí.

Dios mío, (o sea, yo), qué voy a hacer, (y todavía tenía huevos para invocarme...)

Desde su celda, el ex-comisario jefe, el ex-todo, intenta conjurar los misterios de la procesión. Yusuf se fuma un petardo y sube. Yo, subo también, encumbrado en la borrica. Ya estamos llegando.

Por la costanilla, se acerca el abispo, con su comitiva, sus gafas repelentes, sus franjas moradas. En ese momento, cuando se disponen a meterme, otra vez más, con gran alharaca, cornetas y tambores, por el dintel del palacio de los Orellana, entonces, tantos siglos, ya no puedo más, y me lanzo a la calle, salgo corriendo, y les dejo con su borriquita mugrosa y su fanfarria, y me salgo corriendo. Sale el abispo tras de mí, y tras de él, toda una comitiva. La banda de música metrosexual extremeña lanza las gorras de plato al aire, se liberan los cabellos engominados, empastados, enformados, y saltan con las gorras y los pelos los acordes -por decir algo- de un nuevo ritmo chunda chunda, esto ya no es bakalao, esto lo supera, la gente saca sus botellitas y sus pastillitas, porque el botellón está prohibido en el casco antiguo, pero la botellita, no. Nadie quiere ver a los adolescentes cacereños ebrios, para eso, las pastillas son lo más, mucho más discretas, dónde vas a parar. El clarinete del a2 grita, los tambores aporrean el aire, y salta una alarma del banco ovejo, ¡fiesta!

Me persigue el abispo, con su aguijón, pero yo soy más listo, llevo siglos preparándolo todo, y me refugio debajo del puente, y allí me esperan Yusuf y el clarinete metrosexual, y nos fumamos un porrito. Por fuera, la ciudad bella sigue viva. O, quién sabe, más viva.

Dice el dicho extremeño, yo no me bajo de la burra, pero yo, sí. Yo, hoy, tal día como hoy, cuando me iban a volver a encerrar en el palacio de los Orellana, pues me he bajado de la burra. ¡Qué harto estaba!

Dice el diario HOY: 'unos gamberros roban al cristo del borriquito en plena procesión del miércoles santo'.

Mentira. A mí, no me ha robado nadie. Me he robado yo.

Globalizaciones cinematográficas: miradas uniformadas y de resistencia

María Luisa Ortega Gálvez
Profesora IUCE de la UAM

La globalización, o la mundialización, como les gusta decir a los franceses enriqueciendo y haciendo más complejo el concepto, no es un fenómeno social, económico y cultural reciente ni mucho menos, aunque algunas de sus más perversas consecuencias nos hayan mostrado su rostro más perfilado en las últimas décadas. En un ámbito como el cine, híbrido de cultura e industria, los rasgos polimorfos, conflictivos y ambiguos de los procesos de globalización son tan antiguos como la propia aparición del cinematógrafo, puesto que éste, nacido en el tiempo del arranque de la moderna globalización de mercancías, personas y comunicaciones bajo la batuta del colonialismo, fue también el mejor de los ejemplos –en el buen y mal sentido– de una era de tensiones entre la uniformidad y el imperialismo cultural y las negociaciones y resistencias con la industria y los modelos de representación hegemónicos, de la apropiación del medio para el desarrollo de formas culturales y sociales locales y miradas críticas que ponen en cuestión el propio proceso del que nacen.

Fueron muy pocos los años que tardó el cinematógrafo de los Lumière en llegar a casi todos los rincones del planeta. Sus viajeros operadores articularon eficazmente lo global y local en su deseo de complacer tanto a los públicos de las metrópolis con el exotismo de parajes lejanos como a los habitantes de muy diversas partes del mundo que se sorprendían por la extraña reproducción de su entorno cotidiano en una pantalla, pero fue una época breve, porque breve fue el reinado de ese tipo de espectáculo primigenio. Si el dominio en la producción y la distribución cinematográfica internacional estuvo disputada en las primeras décadas, la emergencia y la consolidación de la poderosa industria cinematográfica norteamericana pronto triunfaría sobre sus competidoras y comenzaría a imponer sus modos y estilos que no tardarían en emularse localmente; y cuando en la década de los años treinta el cine sonoro trajo aparejada la aparición de géneros populares nacionales que amenazaban la hegemonía de su cine en los mercados de determinados países, como los latinos, Hollywood no dudaría en fagocitar imaginarios e imitar algunos de estos géneros para reconquistar públicos y salas. Contemplada desde este ángulo, la historia del cine se nos presenta como un complejo proceso de rupturas y/o negociaciones con los modelos industriales impuestos principalmente por Estados Unidos –y mimetizados en muchas ocasiones por otras cinematografías en pos de romper con su hegemonía utilizando sus mismas armas–, de búsquedas de caminos alternativos y de resistencia desde los cines de "autor" insertos o no en

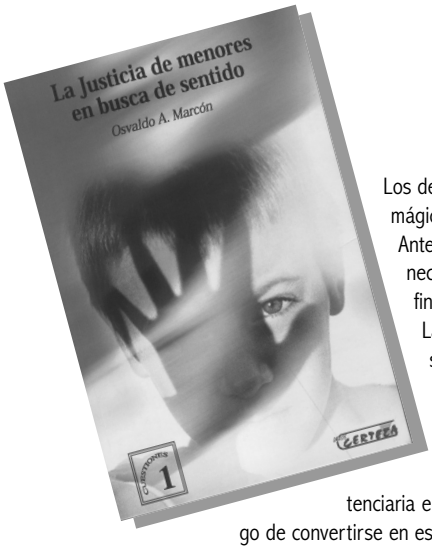
rúbricas nacionales y del exitoso desarrollo de cines populares, comerciales, propios como el de la India que rivaliza y eclipsa al norteamericano. Pero la capacidad de fagocitación por la industria global de estos éxitos nacionales o locales es hoy también patente: podemos recordar las estrategias del remake hollywoodiense que lima asperezas ideológicas y estilísticas de las películas originales producidas desde otros presupuestos a los de la industria norteamericana, o de la apropiación de iconografías y modos narrativos procedentes de Oriente –India, Hong Kong y Taiwan, principalmente– que han marcado algunas de las renovaciones del cine comercial americano en los últimos años.

Nuestras carteleras son magníficos escaparates para contemplar esos paisajes de uniformización y también de resistencia, sobre todo a través de ese puñado de películas procedentes del denominado Tercer Mundo que se cuelan en la exhibición, trabajos que nos recuerdan que hay otras maneras de representar realidades y reconstruir imaginarios a contracorriente. Y en algunos casos ejerciendo una verdadera labor de denuncia y conciencia social con voz y lenguaje propios. En este año hemos podido ver en nuestros cines algunos ejemplos de ello. *Las tortugas también vuelan* (Bahman Ghobadi, 2004) logró la Concha de Oro en San Sebastián, y así llegó hasta nosotros una demoledora historia que toma como protagonistas a un grupo de niños que en el kurdistán iraní sobreviven recolectando y vendiendo minas antipersona. Sus juegos y ritos de supervivencia, amor y amistad, pero sobre todo los miedos y los horribles recuerdos de atrocidades que persiguen a algunos, como a la joven protagonista hasta el extremo de no dejarla seguir viviendo, se nos ofrecen en una película que busca caminos propios (ni siquiera pretende en su lenguaje afiliarse al tirón del cine iraní contemporáneo, aunque se haya beneficiado de él para su visibilidad) como forma de compartir el dolor de un pueblo, el kurdo, atravesado por el sufrimiento pero al mismo tiempo lleno de energía, como Ghodabi nos muestra a través de sus jóvenes protagonistas. Si la mirada del kurdo Ghodabi es la de un joven director, desde la madurez nos llega *Mooladé*, película de un octogenario Osumane Sembene al que podemos considerar el padre del cine africano subsahariano. Realmente el estreno de una película puede considerarse un providencial milagro gracias al cual el publico español tiene ocasión de conocer al menos una muestra del cine de este senegalés reconocido internacionalmente, pero cuya filmografía es conocida sólo por unos cuantos iniciados. *Mooladé* es la segunda obra de una trilogía que Sembene dedica a las "heroínas de la vida cotidiana", a las mujeres africanas gracias a las cuales, como le gusta afirmar, África sobrevive. La película es un explícito manifiesto contra la mutilación genital femenina construido en torno a una mujer -considerada rebelde en el poblado por haberse opuesto a la ablación de su hija- que se atreve a pronunciar un *Mooladé* -una suerte de maleficio de protección- con el fin de librar a cuatro niñas del doloroso ritual. Pero la película no es maniquea ni unidireccional en la denuncia, como acostumbra a serlo buena parte del cine social, y a través de la exploración de los hilos que tejen la vida en este pueblo de Burkina Faso y de sus ambiguas y conflictivas relaciones con el mundo exterior analiza posiciones y perspectivas para convertir la condena explícita de la ablación no en una tautología, sino en el principio del problema. Y tampoco es un film sombrío, como parece demandarse en nuestras cinematografías a las películas sociales, ni articulado dramáticamente a la manera tradicional, sino apuntando hacia una construcción poética que nos inserta de una manera diferente en los conflictos de la historia que narra.

Aún sintiéndonos afortunados por haber podido disfrutar de películas como éstas, a contracorriente y ajenas a la uniformización, nos duele que otras muchas que sólo unos cuantos afortunados podemos ver en algunos festivales no logren llegar a las pantallas comerciales para ayudarnos a pensar de manera radical la realidad conflictiva entre lo global y lo local. Tal es el caso de *Shijie/The World* (Jia Zhangke, China, 2004), gana-

dora en el pasado Festival de las Palmas. Esta película, cuya trama y estilo fílmico encarna las múltiples contradicciones de China como potencia en expansión y en proceso de integración y competitividad con el mercado capitalista internacional, constituye una de las mejores instancias contemporáneas para pensar los conflictos de la globalización contemporánea. Su escenario principal es un parque temático, un universo de entretenimiento y diversión que se arroga del poder de representar el Mundo a través de los monumentos más representativos de cada nación del planeta en el seno de Beijing, pero cuya cara oculta –de la mano de las historias de los trabajadores del parque– desvela la más negra de las realidades de hace posible la China contemporánea lidiando económicamente con Occidente. Trabajadores ilegales que fluyen desde el campo a la capital entrando en las fauces de un frenético desarrollo inmobiliario para cubrir las necesidades de nuevas clases sociales en ascenso y homologables a las occidentales, campesinos convertidos en albañiles a destajo que arriesgan, y pierden, sus vidas en sistemas de explotación laboral sin paliativos sindicales, chicas al borde de la prostitución cegadas por los lujos que espejean en las carteras de los ricos hombres de negocios y en las que atisban posibilidades de ver ese otro mundo que el parque temático les ofrece virtualmente y del que le separa el ansiado y difícil pasaporte; en fin, sórdidas y duras condiciones de vida sumidas en la negrura de oscuras, pequeñas y frías casas (por llamarlas de algún modo) donde duermen y hacen el amor aquellas bailarinas que por día se visten de luz y color en los espectáculos musicales de "El Mundo" y los vigilantes que almuerzan a diario en el segundo piso de esa "Torre Eiffel" simulada, una de las atracciones principales del parque, desde la que se contempla el paisaje de una capital en constante transformación y que oculta las miserias y las vidas que cuesta su desarrollo.

Cuando escribo estas notas, acaba de clausurarse Documenta Madrid 05, la segunda edición del Festival Internacional de Documentales de Madrid, un escaparate privilegiado donde películas procedentes de muy diferentes países ofrecen sus miradas nada complacientes sobre el mundo, recordándonos todos los frentes abiertos (la pobreza ya endémica en muchos lugares del planeta, la guerra de Irak y el muro en Palestina, las diversas aristas de los modernos procesos migratorios, de los movimientos desiguales de gentes y mercancías, etc.), y se ha estrenado en los cines madrileños *El cielo gira* (Mercedes Álvarez, 2004), un documental que ha arrasado con premios de crítica y público por todo el mundo. En él, la directora regresa a Aldeaseñor, el pueblo de Soria donde nació y que desde hace décadas no ha visto el nacimiento de nuevos niños. Algunos de sus vecinos, de los catorce que quedan en el pueblo, nos desvelan todo su rico universo interior y su prodigiosa forma de estar en el mundo. Historias pequeñas, locales, pero con la capacidad de llegar a públicos muy diversos que sin duda descubren en ellas, y en la mirada con las que se nos representan, un remanso a los parámetros uniformados del cine al uso. Bienvenidas sean todas estas películas que nos permiten volver a contemplar, con ojos nuevos, la realidad que nos rodea.



MARCÓN, Osvaldo. (2004).
La justicia de menores en busca de sentido. Zaragoza.
Libros Certeza. Colección textos universitarios.
Serie Biblioteca de temas sociales.
Pedidos: certeza@certeza.com

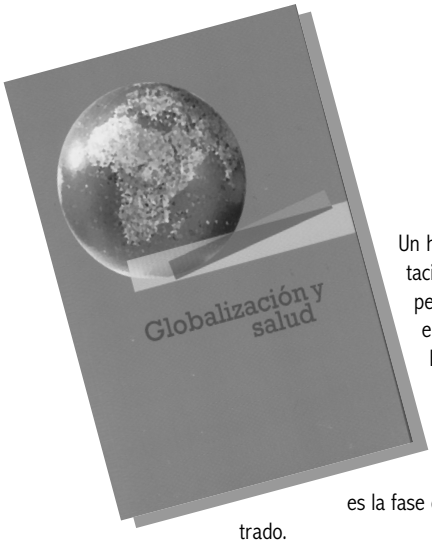
Los delitos protagonizados por niños o adolescentes ocupan, cíclica y casi mágicamente, un lugar en el escenario de las preocupaciones públicas. Ante ellos se ensayan explicaciones de ocasión pero en general permanecen invisibles los circuitos hacia la construcción de tales conductas finales.

La incidencia de paradigmas oficiales y paradigmas subterráneos, con sus respectivos dispositivos institucionales, sus modos de pensar y operar, sus actitudes estructurales y cotidianas, nos son rigurosamente analizados en cuanto zonas de contacto en dichas trayectorias hacia el delito.

¿Qué aspectos de la lógica judicial, policial, administrativa, penitenciaria e-inclusive- académica operan efectivamente ante cada niño en riesgo de convertirse en estigma de la transgresión?

Urge la necesidad de practicar múltiples radiografías sobre un sistema público que se arroga validez y eficacia para operar en un campo tan noble como de difícil acceso real, blindado ante la mirada ciudadana mediante abanicos de estigmas negativos pero también de ingenuidades. Este trabajo busca cuestionar del modo más sugerentemente posible varios de estos asuntos, pero , y fundamentalmente, se esfuerza por dejar abierto un amplio horizonte de aspectos a deconstruir y reconstruir, tarea que no es patrimonio excluyente de algunos y sí de la ciudadanía en cuanto tal.

G.R.I.

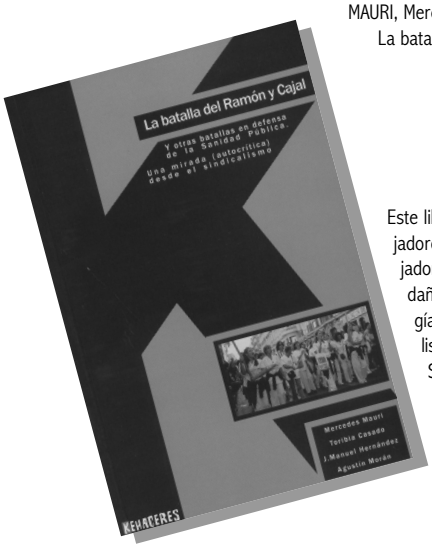


VARIOS AUTORES. (2005).
Globalización y salud.
Edita: Federación de Asociaciones para la
Defensa de la Sanidad Pública. Madrid.

Pedidos: fadspu@teleline.es

Un hecho relevante que sobresale en las páginas de libro es la constatación de que existe una estrategia general de los globalizadores respecto a la salud y a los sistemas sanitarios. Así puede observarse que en contextos tan distintos como Malasia, Nueva Zelanda, España, Gran Bretaña o Alemania, las propuestas de la globalización neoliberal son muy similares: desregular los sistemas sanitarios, convertir los centros públicos en empresas, implantar los copagos y destruir los seguros sanitarios públicos para en su lugar implantar seguros privados. Lo que diferencia esta estrategia de unos sitios a otros es la fase en que se encuentra, su desarrollo y las resistencias que ha encontrado.

G.R.I.



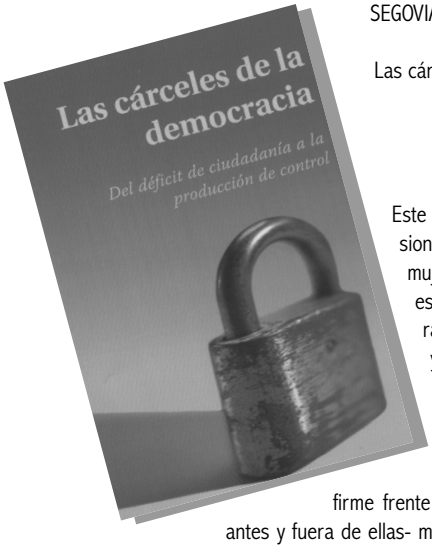
MAURI, Mercedes; CASADO, Toribia; HERNÁNDEZ, José Manuel; MORÁN, Agustín. (2005). La batalla del Ramón y Cajal. Y otras batallas en defensa de la Sanidad Pública. Una mirada (autocrítica) desde el sindicalismo. Madrid. Editorial Kehaceres.

Pedidos: kehaceres@nodo50.org

Este libro, escrito desde una dura experiencia de lucha como trabajadoras, trabajadores y como ciudadan@s, está dedicado a todas las personas (también trabajadores, trabajadoras y ciudadan@s) que, en la Sanidad Pública, compensan los daños producidos por empresarios y políticos privatizadores con su propia energía vital. Al hacerlo, demuestran que, frente a la miseria y el terror del capitalismo global, no todo está perdido.

Sin embargo, tal como han comprobado sus autores y autoras en su propio cuerpo, no basta con ese esfuerzo meritorio. Es necesario sumarse a la lucha general contra la privatización sanitaria, en defensa de la Sanidad Pública, los derechos humanos y las libertades democráticas, tal como ell@s mism@s argumentan.

G.R.I.



SEGOVIA, J. Luis; ALMEDA, Elisabet; RIOS MARTIN, Julián Carlos; MANZANOS, César; WAGMAN, Daniel (Equipo BARAÑÍ). (2005). Las cárceles de la democracia. Del déficit de ciudadanía a la producción de control. Getafe. Madrid. Ediciones Bajo cero.

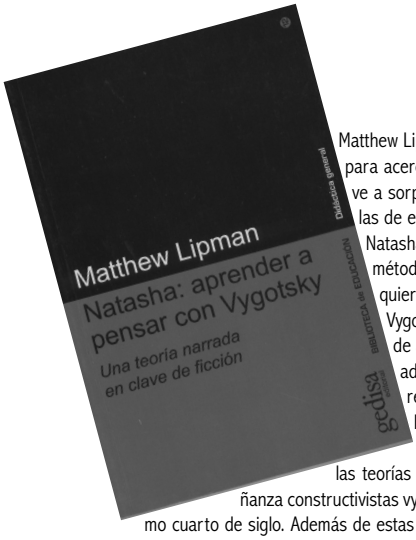
Pedidos: skplibros@nodo50.org

Este libro pretende arrojar algo de luz en el tenebroso mundo de las prisiones. La variedad de análisis que contiene (las causas que llevan a las mujeres a prisión, el papel que "lo penal" juega en una generalizada estrategia de control social, el cambio de paradigma que se está operando en base a las últimas "reformas", la crudeza del primer grado y la experiencia de un colectivo en el trabajo con mujeres gitanas encarceladas) permite vislumbrar una óptica unívoca: las penas privativas de libertad han fracasado en el tan cacareado "espíritu resocializador". El fracaso fundamentalmente institucional no evita que se haga un llamamiento a la sociedad, reclamando una actitud firme frente a las múltiples causas que hacen posible las prisiones -abolirlas antes y fuera de ellas- mientras se aboga por superar esa aparente incapacidad para solucionar los conflictos sin tener que recurrir a la violencia, al castigo y la tortura.

Los textos de José Luis Segovia, Elisabet Almeda, Julián Carlos Ríos, César Manzanos y Daniel Wagman (Equipo Barañí), quieren ser llaves que abran candados: los de los pesados cerrojos de las celdas y los de las adormecidas conciencias de esta sociedad de cerrazón cada vez más peligrosa y galopante.

G.R.I.

LIPMAN, Matthew. (2004). Natasha: aprender a pensar con Vygotsky.
Una teoría narrada en clave de ficción.
Barcelona. Gedisa Editorial. Biblioteca de Educación.
Pedidos: gedisa@gedisa.com



Matthew Lipman el padre de la filosofía para niños, famoso por su inagotable imaginación para acercar a los lectores jóvenes y no tan jóvenes el pensamiento filosófico, nos vuelve a sorprender en este libro con una historia de suspense al mejor estilo de las novelas de espías de la guerra fría.

Natasha es una joven rusa, especialista en pedagogía vygotskiana e interesada en los métodos de Lipman, que pretende sonsacar a éste sus secretos. Lipman, a su vez, quiere conocer los métodos didácticos de la escuela educativa rusa inspirados en Vygotsky. De este modo, ambos protagonistas se desafían mutuamente con tácticas de argumentación que permiten al lector participar directamente de los pasos ideados por estos grandes pedagogos para entrenar en las aulas la observación, la reflexión, la construcción de conceptos y su formulación.

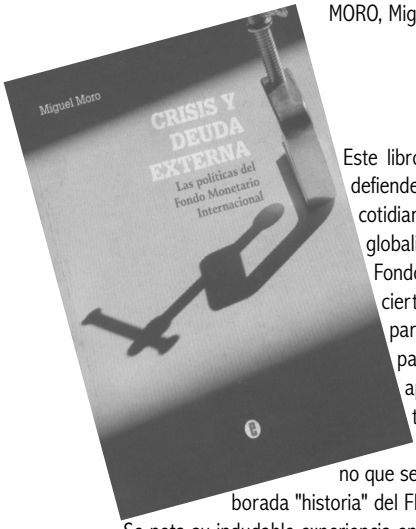
Este libro, además de sus sorpresas y misterios, es sobre todo una herramienta indispensable para quienes deseen ampliar y profundizar su conocimiento de las teorías filosóficas, cada vez más influyentes, en que se basan los métodos de enseñanza constructivistas vygotskyanos y su desarrollo posterior por parte de sus discípulos durante el último cuarto de siglo. Además de estas teorías, se analizan y discuten las importantes contribuciones, entre otros, de G.H. Mead y M. Bajtin.

Lipman nos ofrece una excelente introducción teórica para estudiantes e investigadores interesados en teoría social del aprendizaje, filosofía, constructivismo, psicología y educación. Pero al mismo tiempo, es una guía práctica para maestros y profesores que puede animar e inspirar el trabajo en el aula.

G.R.I

MORO, Miguel. (2005). Crisis y deuda externa. Las políticas del Fondo Monetario Internacional. Oviedo. Ediciones Cambalache.

Pedidos: cambalache@localcambalache.org



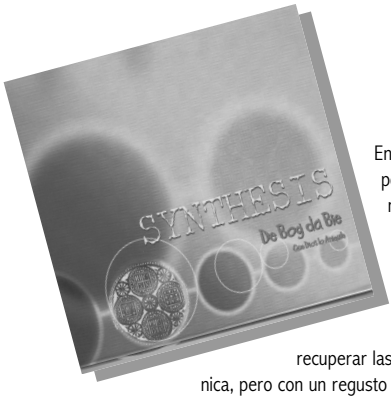
Este libro es una herramienta política de trabajo. El proyecto "Cambalache" defiende la necesidad del trabajo político y teórico como parte de la actividad cotidiana de los colectivos que tratan de construir resistencias concretas a la globalización. En esta línea, piensan que la edición de un texto sobre el Fondo Monetario Internacional en un momento en el que asistimos a una cierta redefinición de esta institución bajo la máscara de un giro social, les parece pertinente. Ellos esperan que este libro sea útil para entender el papel del FMI en la extensión y la profundización de la globalización y que aporte claves para contextualizar el supuesto giro social de dicha institución.

Miguel Moro, su joven autor y miembro de ese proyecto social asturiano que se autodenomina Cambalache, nos presenta una intensa, estudiada, elaborada "historia" del FMI.

Se nota su indudable experiencia en grupos de estudio sobre El Capital de Karl Marx, a quien no sólo cita con evidente complementariedad teórica e histórica con el texto, sino que sus abundantes notas relacionadas con aquel, aclaran el certero relato crítico sobre el FMI.

Acertadísima ejemplificación la que realiza de la crisis argentina para entender mejor la "lógica" que subyace a las decisiones de este organismo.

G.R.I.



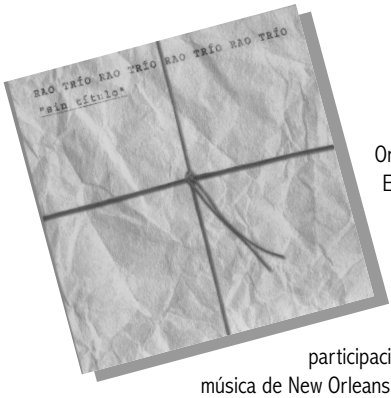
SYNTHESIS
"De Bog da Bie" ("Que Dios lo aniquile")
Resistencia, 2004

En Macedonia, país de origen de Synthesis, se encuentra el mismísimo monte Olimpo, poniendo techo a una región histórica plena de complejidades. Quizás por eso su música resuena con las mismas fuerzas telúricas, o divinas, que lo hicieron alzarse. Quizás por eso también ofrece el ritmo del martillo del mismo Hefesto-Vulcano sobre el metal.

No solamente por el cine sabemos que Alejandro, el Magno, fue uno de los macedonios más evidentemente internacional. A partir de ahora esperamos que este grupo también lo sea por razones obvias. Su tarea no ha sido conquistar, sino recuperar las raíces de la herencia musical macedonia, complejas por definición. Música balcánica, pero con un regusto amargo en la maravillosa interpretación vocálica de sus tres cantantes femeninas, Aneta Shulankovska, Biljana Ristovska y Mirjana Josheska. Complejidad en los ritmos de la darbuka y el tapan, orientalidad en el uso balcánico del bouzouki y la impresionante presencia del desgarro de la zurla, un instrumento de viento típico de esa región de la familia del oboe y que aporta ese carácter guerrero, combativo, casi de arenga patria, hacen de la música de Synthesis una visita a un pasado lleno de matices, aderezado con otros instrumentos modernos, como el piano o la batería, que sin embargo no desentonan en un disco eminentemente folk.

Griegos, romanos, bizantinos, otomanos, eslavos, búlgaros, servios, todos con sus respectivas tradiciones musicales milenarias se dan cita en este disco y en la ingente tarea que lo sustenta. Pero no les hagáis caso ¡que Dios no los aniquile, por favor!

L.C.J.



RAO TRIO
"Sin título"
Producciones efímeras, 2004.

Originalidad inclasificable porque no hace falta categorizar lo bello. Espontaneidad musical porque sólo hace falta que algo te guste a ti. Indagación personal porque la música es algo que forma parte de la vida. Todo eso pertenece a la experiencia musical y vital de un músico de esos con mayúsculas pese a su juventud, Germán Díaz. Un pucelano de nacimiento y gallego de adopción que se ha preocupado de afianzar el desarrollo de la música como idea, no como producto, en sus diversas participaciones en grupos vallisoletanos como la "Parrús Dixie Band", que recrea la música de New Orleans de los años '30 y '40 u otros más afincados en lo puramente folk, hasta llegar a este "Rao Trío", junto con Cesar Díez y Diego Martín.

La absoluta innovación de Germán Díaz no solamente se ve reflejada en el repertorio, que aúna, sin perder la compostura ni el equilibrio, composiciones propias rayanas con la improvisación, con revisiones de estándares como el "Libertango" de Astor Piazzola, y guiñando el ojo al jazz o a la música tradicional castellana. También la encontramos en un hecho insólito. Todo ese despliegue de fusión, revisitación e inyección continua de vida y creatividad se hace mezclando el bajo, la batería y el cajón con la zanfona, un instrumento medieval que ofrece infinitas posibilidades de interpretación y que satisface a la perfección no solamente un toque tradicional, sino cualquier cosa que se le ponga por delante. Me descubro ante la genialidad.

L.C.J.

DEE DEE BRIDGEWATER
"J'ai deux amours"
DDB Productions, 2005.

Quiso la vida que Dee Dee Bridgewater abandonase su Tennessee natal para cantar. Quiso la vida que empezase a trabajar desde los quince años con las grandes leyendas del jazz como Sonny Rollins, Dizzy Gillespie y Dexter Gordon y quiso la vida que supiera exprimir al máximo sus dotes interpretativas.

Seguramente que Dee Dee podrá decir que gracias a todo eso tiene una vida llena de matices. Solamente en el terreno musical, que se corresponde realmente con su vida, ha pasado no sólo por los estándares del jazz o el blues, sino también por el cabaret o el musical, interpretando a la mismísima Billie Holliday en la obra "Lady Day".

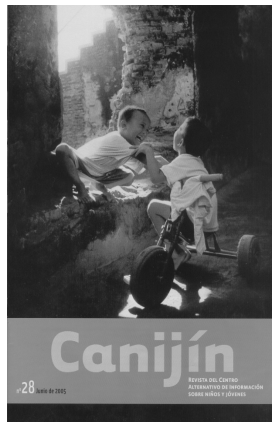
De la misma manera que Josephine Baker desnudó su ébano en París, Bridgewater nos mostró sus intimidades vocales en la capital gala desde 1980. Como no podía ser de otro modo, la vida la llevó a aceptar un concierto de música francesa para conmemorar el día de San Valentín en 2004, germen del proyecto de este disco donde despliega un gusto exquisito, además de unos arreglos acústicos que huyen del tradicional batería, bajo y piano del jazz y se internan en el acordeón o la guitarra, todo, evidentemente mucho más "francés". Un recorido por la canción francesa con temas reconocibles y casi todos ellos con versión inglesa. Extraordinaria la versión de "Et maintenant" y los aflamencados ritmos de la guitarra de Louis Winsberg y el cajón de Minino Garay.

Si la vida llevó a Bridgewater a todo este despliegue de talento, entonces, gracias a la vida por mostrarnos un disco tan lleno de amor y optimismo.

L.C.J.

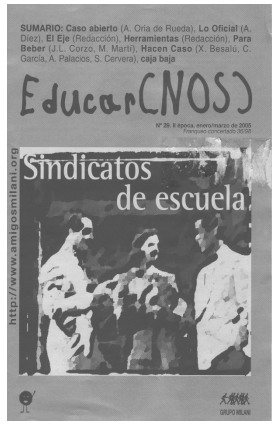
CANIJÍN

Revista del Centro Alternativo de Información sobre niños y jóvenes.
EDITA: Centro Alternativo de Información sobre niños y jóvenes
Contacto: suscripción@canijin.org Tfno. 91.409.63.03
P.V. P. 12 euros al año. Precio de la suscripción.



EDUCAR(NOS)

Órgano de expresión del MEM
EDITA: MEM (Movimiento de Renovación pedagógica de educadores milanianos).
http://www.amigosmilani.org
Contacto: charro@eresmas.net. Tfno. 923.22.88.22 - 91.402.62.78
Periodicidad: trimestral.
P.V. P. 2,75 euros.



ACONTECIMIENTO

Revista de pensamiento personalista y comunitario.
Edita: Instituto Emmanuel Mounier.
Calle Melilla, 10- 8º D. 28005 MADRID.
Precio: 3,75 euros.

Educar: el despertar de la persona. Año XX. Núm. 73
Contacto y pedidos:
www.mounier.org - editorial@mounier.org - 91.473.16.97
Suscripción anual: 12,02 euros.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
A LA REVISTA RESCOLDOS

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL.
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA.
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 - MADRID

PRECIOS:
NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números:_____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO):
Individual: 9,00 € + GASTOS DE ENVIO (12,00 €)
Institucional: 18,00 € + GASTOS DE ENVIO (21,00 €)
Nota:
Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma:

BOLETÍN DE COLABORACIÓNCON
LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168
28080 - MADRID

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Deseo contribuir a la Asocación Cultural Candela
con la cantidad de _____ €
❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez
(Recomendamos una cantidad mínima de 9,00 € al mes)

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma: